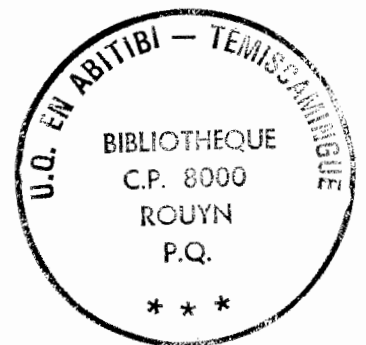


UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

DEFINITION D'UN MODELE
DE GESTION DU GHANGEMENT

PAR
JEAN-FRANCOIS THIBOUTOT



RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE JEANNE MAHEUX

AOUT 1987



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

PREFACE

La recherche a toujours été une préoccupation majeure pour tous les milieux universitaires. Principalement de type fondamental, elle tend depuis quelques années à s'ouvrir aux problèmes réels et devenir un moyen pour les solutionner. Le programme de maîtrise en éducation offert par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue se fonde sur l'action et permet à des étudiants qui sont sur le marché du travail de traiter les problématiques particulières qui les concernent.

Depuis quelques années, les sciences administratives occupent le premier rang des préoccupations des administrateurs. Ainsi, le Ministère de l'Éducation du Québec investit chaque année des sommes importantes pour faciliter la formation et le perfectionnement des gestionnaires du réseau scolaire. Un organisme comme l'ENAP, par exemple, offre annuellement toute une programmation de cours de perfectionnement adaptés aux besoins des gestionnaires scolaires.

Pour l'auteur, le management est un sujet de toute première importance puisqu'il y consacre sa vie professionnelle, et selon lui, son investigation est une condition nécessaire non seulement au progrès, mais à la survie de la société moderne en pleine effervescence.

TABLE DES MATIERES

PREFACE.....	ii
TABLE DES MATIERES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
INTRODUCTION.....	1
Les transformations du système scolaire.....	2
Etre gestionnaire.....	10
L'organisation de la recherche.....	15
CHAPITRE PREMIER - LA THEORIE GENERALE DES SYSTEMES.	19
Les origines de la théorie.....	19
La notion de système.....	23
La notion de paradigme.....	28
La notion de modèle.....	34
Conclusion au chapitre.....	38
CHAPITRE II - LE CHANGEMENT.....	42
La nature du changement.....	42
Les types.....	44
Le rythme.....	51
L'évaluation.....	55
Les novateurs.....	58
L'implantation du changement.....	62
Les résistances.....	62
Les conditions.....	69
Les stratégies.....	74
Conclusion au chapitre.....	79
CHAPITRE III - LE POUVOIR.....	85
La notion de pouvoir.....	85
La personnalité.....	95
La propriété.....	96
L'organisation.....	97
La légitimité.....	101

Les instruments du pouvoir.....	102
Conclusion au chapitre.....	107
CHAPITRE IV - LE LEADERSHIP.....	109
La notion de leadership.....	111
Théorie classique.....	114
Style de leadership.....	118
Le leadership de l'administrateur.....	123
Emergence du leadership.....	129
Conclusion au chapitre.....	133
CHAPITRE V - UN MODELE DE GESTION DU CHANGEMENT ..	137
Le changement primaire.....	143
L'unité de traitement.....	144
L'administrateur.....	145
contexte.....	147
expérience.....	148
connaissances.....	148
personnalité.....	149
Facteurs préalables et subséquents.....	149
Le changement modifié.....	151
La dynamique de la transformation.....	152
Rétroaction.....	152
Pouvoir et leadership.....	153
Un exemple d'application.....	157
Conclusion au chapitre.....	164
CONCLUSION.....	166
BIBLIOGRAPHIE.....	172

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 1.	Ephémérides de l'organisation scolaire.....	4
Tableau 2.	Tableau comparatif de l'approche analytique et de l'approche systémique.....	33
Tableau 3.	Eléments descriptifs des systèmes 1 à 4 de Likert.....	115
Tableau 4.	Portrait du dirigeant idéal.....	126
Tableau 5.	Tableau synthèse des principales différences entre l'école tradi- tionnelle et l'école alternative.	159

LISTE DES FIGURES

		Page
Figure 1.	Approche systémique de formation continue et intégrée.....	17
Figure 2.	Relier les neuf points sans lever le crayon.....	48
Figure 3.	Solution du problème des neuf points.....	49
Figure 4.	Continuum des styles de leadership.	119
Figure 5.	Eléments structuraux du modèle de gestion du changement.....	138
Figure 6.	Modèle de gestion du changement en éducation.....	142

INTRODUCTION

Le but de la présente recherche est de formuler un modèle conceptuel concernant la gestion du changement par l'exercice du pouvoir et du leadership. Il importe de préciser que notre étude réfère à la dynamique du changement dit "planifié" par opposition à un autre mouvement du changement dit "émergent", non que nous rejetions la pertinence de ce dernier mais parce que notre vécu d'administrateur nous a mis et nous met en présence de nombreuses situations de changements imposés, situations où une plus grande préparation conceptuelle et une meilleure instrumentation aurait permis à l'organisation où nous travaillons de s'y adapter plus harmonieusement. Que nous le voulions ou pas, le changement s'impose à l'organisation et à ses acteurs, que ce changement résulte d'édits ou de volontés environnementales. La perspective de notre étude est donc restreinte à cette dimension du changement qui s'impose à l'organisation et à celle d'un gestionnaire qui doit favoriser l'adaptabilité de son organisation dans les meilleures conditions possibles. C'est en ce sens que nous parlons de gestion du changement et de recherche d'un modèle conceptuel pour l'assurer par l'exercice du pouvoir et du leadership. La formulation de ce modèle, par l'étude de ces trois éléments et de leur interrelation, améliorera notre perception et notre

compréhension du fonctionnement des personnes et des organisations. Cette amélioration nous permettra de fonctionner de façon plus rationnelle et avec plus d'assurance dans l'organisation où nous assumons nos responsabilités de gestionnaire. Par voie de conséquence, si nous jouons notre rôle avec plus de compétence, l'organisation s'en portera mieux. La construction de ce modèle représente donc la synthèse des ajouts d'un savoir théorique, dont ce rapport en constitue principalement le reflet, à nos acquis d'expérience.

Les transformations du système scolaire

Au début des années soixante, s'installe au Québec ce qu'il a été convenu d'appeler la révolution tranquille. Le Québec venait d'entrer de plein pied dans une ère nouvelle de transformations et de progrès sans précédent.

Les propos de Toffler résument bien ce qui se produit:

Nous avons simultanément une révolution de la jeunesse, une révolution sexuelle, une révolution sociale, une révolution coloniale, une révolution économique et la plus ¹grande des révolutions techniques de l'histoire.

Le système scolaire n'échappe pas aux influences de cette révolution.

¹Alvin Toffler, Le Choc du Futur, Denoël/Gonthier, 1970, p. 212.

Dans les prochaines pages, nous allons faire ressortir les principaux événements qui ont marqué la période d'évolution du monde scolaire québécois des années soixante à nos jours, période de nos acquis d'expérience.

C'est en 1961 avec la Commission royale d'enquête sur l'enseignement que le domaine scolaire s'est réellement inscrit dans un processus permanent de changement. En effet, cette commission présidée par Mgr. Parent jetait les bases d'une nouvelle orientation éducationnelle. Ce travail colossal consacrait les principes de l'accessibilité, de l'universalité et de la gratuité scolaire. Ce rapport allait marquer tout le développement de l'Education au Québec pendant les trente années à venir. Ainsi, le système scolaire démocratise ses structures et crée l'obligation de la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans révolus.

En 1964, le gouvernement institue le Ministère de l'Education, lequel succède au Département de l'Instruction publique. Dans cette même envolée, il crée le Conseil supérieur de l'Education qui verra à donner des avis sur la qualité des services offerts.

En cette même année, naissent les Commissions scolaires régionales, lesquelles doivent assurer l'organisation des services permettant à l'ensemble des élèves de poursuivre des études secondaires, peu importe leur lieu de résidence au Québec et la situation économique de leur famille.

Une série de règlements vient par la suite préciser les attentes pédagogiques du Ministère de l'éducation. Tous ces règlements sont soumis pour avis au Conseil supérieur de l'éducation et tous s'inscrivent en continuité avec le changement annoncé dans le rapport Parent.

Les éphémérides présentées ci-après tracent de façon sommaire quelques modifications importantes qu'a dû subir le système scolaire québécois au cours des trente dernières années.

TABLEAU 1

EPHEMERIDES DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

1961	Institution d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (Commission Parent).
1963 - 1966	Publication du Rapport Parent sur l'enseignement au Québec (5 volumes).
1964	Loi instituant le Ministère de l'Education et le Conseil supérieur de l'Education (Bill 60).
1964	Création de 55 commissions scolaires régionales (opération 55).
1965	Règlement no. 1 - programme du cours élémentaire sur 6 ans; cours secondaire sur 5 ans.
1966	Règlement no. 2 - relatif aux examens du M.E.Q.
1966	Règlement no. 3 - relatif aux études pré-universitaires et professionnelles.
1967	Loi instituant les Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) (Bill 21).
1968	Règlement no. 5 - relatif aux critères d'évaluation de la scolarité comme facteur servant à déterminer la qualification des enseignants.

- 1968 Loi sur l'Université du Québec (Chapitre 66).
- 1971 Règlement no. 6 - concernant l'enseignement du français.
- 1971 Règlement no. 7 - relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la maternelle, du niveau élémentaire et secondaire.
- 1971 Loi concernant le regroupement des commissions scolaires en dehors de l'Île de Montréal. Création des comités d'écoles et du comité de parents (Loi 27).
- 1977 Livre vert, l'enseignement primaire et secondaire au Québec.
- 1979 L'Ecole Québécoise, énoncé de politique et plan d'action (Livre orange).
- 1979 Loi 30, permet à un représentant du comité de parents de siéger au conseil des commissaires.
- 1981 Règlement concernant le régime pédagogique du préscolaire, primaire et secondaire (remplaçant les règlements 2, 6 et 7).
- 1982 Livre blanc, L'Ecole, une école communautaire et responsable.

En 1965, le premier règlement précise la durée du cours primaire et secondaire et sert ainsi de point de départ à une réglementation qualitative et développementale.

En 1967, l'adoption d'une loi instituant les collèges d'enseignement général et professionnel permet de donner à la population étudiante le moyen d'accéder en plus grand nombre aux études universitaires. Cependant, cet accès se concrétise véritablement en 1968 par l'adoption d'une loi instituant l'Université du Québec.

En cette même année, le règlement no. 5 fixe les critères d'évaluation de scolarité comme facteur servant à déterminer la qualification des enseignants.

Par l'adoption de la loi 27 en 1971, le gouvernement s'assure d'un réseau de commissions scolaires primaires et intégrées capables d'apporter le suivi aux orientations éducatives du Ministère de l'éducation. Cette même loi crée les comités d'écoles et les comités de parents.

En 1977, le Livre vert vient encore modifier le parcours éducatif. Une autre pierre vient s'ajouter à l'édification de la qualité de l'éducation. Il affirme l'objectif du développement intégral de la personne: rendre l'élève autonome, responsable et le préparer à jouer son rôle de citoyen. Afin d'atteindre cet objectif, le Ministère prend divers moyens: programmes mieux définis, outils pédagogiques mieux adaptés, encadrement des élèves plus soutenu et plus grande participation des parents.

Cette affirmation de la démocratisation de l'accessibilité se vit également par la concrétisation d'une autre recommandation de la Commission Parent, soit celle de la préoccupation de la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. D'abord objet d'un classement particulier, le début des années 80 favorise leur pleine intégration à l'école.

Dorénavant, toute initiative, toute démarche éducative et pédagogique revêt comme toile de fond, le développement intégral de l'enfant et ce, dans le milieu naturel de celui-ci. Cet objectif se prolonge dans les infrastructures administratives. La loi 30 permet à un représentant du comité

de parents de siéger au conseil des commissaires. Dès lors, les parents sont appelés à devenir des partenaires responsables au plan décisionnel. En 1982, avec la parution du Livre Blanc intitulé: "Une école communautaire et responsable", les parents se voient définis un rôle de co-responsables de l'éducation de leurs enfants. Ce livre blanc inspire, en 1983, le projet de loi 40.

Le projet de loi 40 propose de décentraliser des pouvoirs, jusqu'alors exercés par la commission scolaire, au niveau des écoles. Chaque école exerce un pouvoir local sur son devenir. Cependant, les nombreuses résistances conduisent au retrait de ce projet de loi. Le projet de loi 3 lui succède et tempère les objectifs de la loi 40. Suite à de nombreuses démarches, la loi 3 est déclarée inconstitutionnelle, et non appliquée.

Côme Dupont, un avocat, est considéré le père de la loi 3. Il résume l'époque de 1960 à 1985 comme suit:

Amorçée en 1961 sous le signe de la démocratisation (sociale, pédagogique, géographique et financière), de l'accessibilité, de l'utilisation rationnelle des ressources et de l'affirmation de la responsabilité de l'Etat en matière d'éducation, la réforme scolaire a consisté principalement à construire des écoles, engager du personnel, organiser des programmes de formation, regrouper des ressources et assurer une meilleure répartition régionale, créer ou intégrer localement et régionalement des centres de décision jusque² là inexistants ou décimés sur le territoire.

²Côme Dupont, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, les liens entre la loi 3, le rapport Parent et l'Ecole québécoise, Ministère de l'Education, Document à diffusion restreinte, Québec, 1985.

Les transformations ne concernent pas uniquement la dimension législative. A compter des années soixante, les outils de travail changent. L'infrastructure technologique mise à la disposition de l'organisation scolaire subit des transformations fondamentales. Lorsque nous débutons sur le marché du travail, la technologie est peu développée; on ne connaît pas les photocopieurs, ni les dactylographes et calculateurs électriques, encore moins les ordinateurs. Graduellement, on voit apparaître de ces machines de plus en plus sophistiquées qui transforment les habitudes de vie et de travail. La venue des ordinateurs permet d'effectuer un travail technique complexe et volumineux, de qualité exceptionnelle, dans des délais très courts comparativement à ce qui se faisait précédemment. Nombreux sont ceux et celles qui se laissent dépasser par cette nouvelle technologie et qui dépendent de techniciens spécialisés pour la gestion de leur service.

En plus des nombreuses et importantes transformations législatives, physiques et technologiques du système, les relations de travail se sont également profondément modifiées: la première convention collective signée localement à la Commission scolaire de Vald'Or, en 1963, n'a pas d'analogie avec les textes provinciaux actuels.

Notons aussi qu'à chaque négociation dans le secteur public, dans le but de régler des problèmes, on ajoute des textes aux conventions collectives existantes, lesquelles

sont déjà fort complexes. L'ensemble qui se veut clair et précis en vient à être incompréhensible. Les difficiles périodes de négociations de 1976, 1979 et 1982 entre les syndicats et le gouvernement du Québec illustrent la difficulté qui existe et qui continue de s'amplifier dans le secteur public.

Etant à l'emploi d'une commission scolaire primaire depuis plus de vingt ans à divers titres, mais essentiellement comme gestionnaire, nous avons été amené à vivre les transformations importantes du système scolaire dont nous venons de faire état.

A mi-carrière et désireux de continuer à relever de nouveaux défis, nous croyons que l'ajout de connaissances à notre expérience augmentera la qualité de notre intervention professionnelle. Nous nous sommes inscrit au programme de maîtrise dans le but de répondre à ce besoin de formation de plus en plus ressenti à travers notre fonction d'administrateur. Les nombreuses transformations intervenues durant les vingt dernières années posent de nouvelles exigences, et nous devons faire preuve de plus d'efficacité dans l'exercice de nos fonctions. La complexité des situations que nous devons affronter quotidiennement a fait naître la nécessité d'acquérir certaines connaissances et de développer des habiletés d'analyse en vue d'une plus grande efficacité dans l'exercice de notre rôle.

Etre gestionnaire

Nous considérons importante la façon dont nous exerçons les différentes facettes de notre rôle puisque nous avons un effet direct sur l'efficacité de l'organisation à faire face au changement. Nous considérons l'individu comme étant la base des institutions de services et nous croyons que la motivation du personnel est synonyme de succès pour l'organisation. Nous sommes d'avis que la satisfaction, la motivation et le rendement des individus sont grandement influencés par la façon dont nous exerçons nos responsabilités de gestionnaire. Par conséquent, tout le fonctionnement et les résultats de l'organisation s'en ressentent.

Pour supporter cet énoncé, nous référons au texte de Mucchielli:

Les observations de Blake et Mouton et les expériences de Lewin, nous montrent clairement que le rôle joué par un personnage à statut privilégié (chef de service, directeur, animateur désigné...) influence grandement, voire détermine dans certains cas où le pouvoir institutionnel détenu est grand, les conduites des ³partenaires ainsi que le climat global de travail.

Le gestionnaire doit anticiper, interpréter et comprendre les diverses situations qui se déroulent dans son milieu et son environnement. Cela pose un défi constant, puisque le comportement humain des différents intervenants ne

³Alex Mucchielli, Rôles et communications dans les organisations, Edition E.S.F. et Cie. 1983, p. 33.

correspond pas toujours à ce qui est attendu, souhaité ou même souhaitable.

La notion d'influence est très importante dans ce contexte. Ainsi, par l'exercice d'un vote démocratique, un individu peut être nommé président d'un groupe parce qu'au moment des élections, il est perçu comme étant celui qui possède le plus de qualités pour mener à bien les destinées de l'organisation.

Dans les secteurs publics, le fonctionnement par conseils et comités multiplie les situations où les jeux d'influence et d'autorité se font sentir. La formation des comités d'écoles et de parents, par exemple, génère une situation conflictuelle constante parce que ces derniers ont seulement un mandat consultatif, alors qu'ils réclament plus d'autorité.

Le gestionnaire doit composer avec des réalités souvent génératrices de tensions. Il oriente cette dynamique par l'utilisation de l'autorité qui lui est dévolue, que nous associons au pouvoir, et par l'influence qu'il exerce auprès des personnes, que nous associons au leadership. Ainsi, le gestionnaire doit comprendre et interpréter les événements qui se passent dans son milieu et dans son environnement en tenant compte des valeurs socio-culturelles ambiantes et des logiques prévalentes. Dans les situations concrètes, particulièrement celles où il y a induction d'un changement de quelque nature qu'il soit, le gestionnaire est appelé à

recourir soit au pouvoir, soit au leadership. Le niveau de tension que peut susciter un changement peut être tributaire de l'habileté du gestionnaire à avoir un équilibre entre le recours à l'un ou l'autre.

Ainsi, il doit communiquer (écouter, consulter, conseiller), superviser (aider, animer, motiver, orienter) et diriger (déléguer, coordonner, décider). Deux chercheurs nords-américains, R. Blake et J. Mouton, cités par Alex Mucchielli, donnent appui à cette conception personnelle du gestionnaire. Ces deux chercheurs ont observé et interviewé près de cinq mille managers pour savoir quelles sont les tâches essentielles d'un dirigeant.

Le rôle du manager est donc dirigé de l'intérieur par l'ensemble des principes suivants: il faut organiser le travail, il faut commander, il faut motiver les personnes, il faut innover, il faut former les gens (ceci dans le but de développer un meilleur rendement et une meilleure participation des personnes).⁴

Ils en arrivent à la conclusion que le travail d'un manager est d'entretenir et de développer une sorte de "culture" de l'organisation, culture qui favorise le bon fonctionnement. Ils définissent la culture organisationnelle comme suit:

⁴R. Blake et J. Mouton, Les deux dimensions du management, 1972, cité par Alex Mucchielli, ibid, p. 26.

Cette "culture" est un ensemble complexe de formel et d'informel qui doit: permettre et maintenir le meilleur rendement en qualité et en quantité, encourager et utiliser la créativité du personnel, stimuler l'enthousiasme pour l'effort, l'expérimentation, l'esprit de recherche et d'innovation, profiter de l'interaction des situations pour faire oeuvre éducative, chercher, trouver et relever de nouveaux défis.⁵

Cette notion de culture organisationnelle est fondamentale et devrait être au coeur des préoccupations de tous les gestionnaires. Elle s'installe et se développe à partir des valeurs véhiculées par les dirigeants. A ce sujet, Thomas Peter écrit:

Les meilleures entreprises semblent avoir développé des cultures qui ont intégré les valeurs et les pratiques des grand leaders, et ces valeurs partagées survivent ainsi pendant⁶ des décennies après le passage du premier gourou.

Ainsi, l'administrateur doit-il avoir conscience de l'importance de son rôle. Il doit avoir une perception et une compréhension exacte de son fonctionnement, de celui de ses collaboratrices et collaborateurs. De plus, il doit comprendre le rôle et le fonctionnement de son organisation dans l'environnement. Il est alors en mesure de communiquer cette vision aux autres, d'identifier et de définir des volontés communes, de réaliser des projets et d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.

⁵Ibid.

⁶Thomas Peters, Le prix de l'excellence, Paris, InterEditions, 1983, p. 45.

Le rôle de tout gestionnaire est donc d'accroître la rentabilité et l'efficacité de l'organisation; il se fonde sur l'innovation, la créativité et la responsabilité. Il est primordial qu'il assure un management éclairé qui permette l'épanouissement des personnes dans l'organisation. Pour ce faire, il doit essayer de concilier les intérêts personnels et l'intérêt général dans le sens de l'accroissement de la rentabilité et de l'efficacité de l'organisation. Dans un réseau de service comme l'Education, le personnel constitue la ressource naturelle, et l'efficacité des institutions dépend directement de sa motivation.

Dans sa critique des différentes approches administratives, Crozier souligne l'importance de l'être humain:

Un être humain ne dispose pas seulement d'une main et d'un coeur il est aussi une tête, un projet, une liberté, ce qu'avaient oublié les théoriciens des relations humaines et ceux de l'organisation scientifique du travail.⁷

Donc pour que l'approche managériale soit équilibrée, il convient de rappeler, même encore aujourd'hui, qu'il faut tenir compte des différents aspects de l'être humain.

Le défi du gestionnaire n'est-il pas de maîtriser les situations et d'induire le changement dans l'organisation sous toutes ses formes puisque ses responsabilités consistent à planifier, organiser, contrôler et évaluer?

⁷Michel Crozier, Le phénomène bureaucratique, Paris, Editions du Seuil, 1963, p. 185.

L'organisation de la recherche

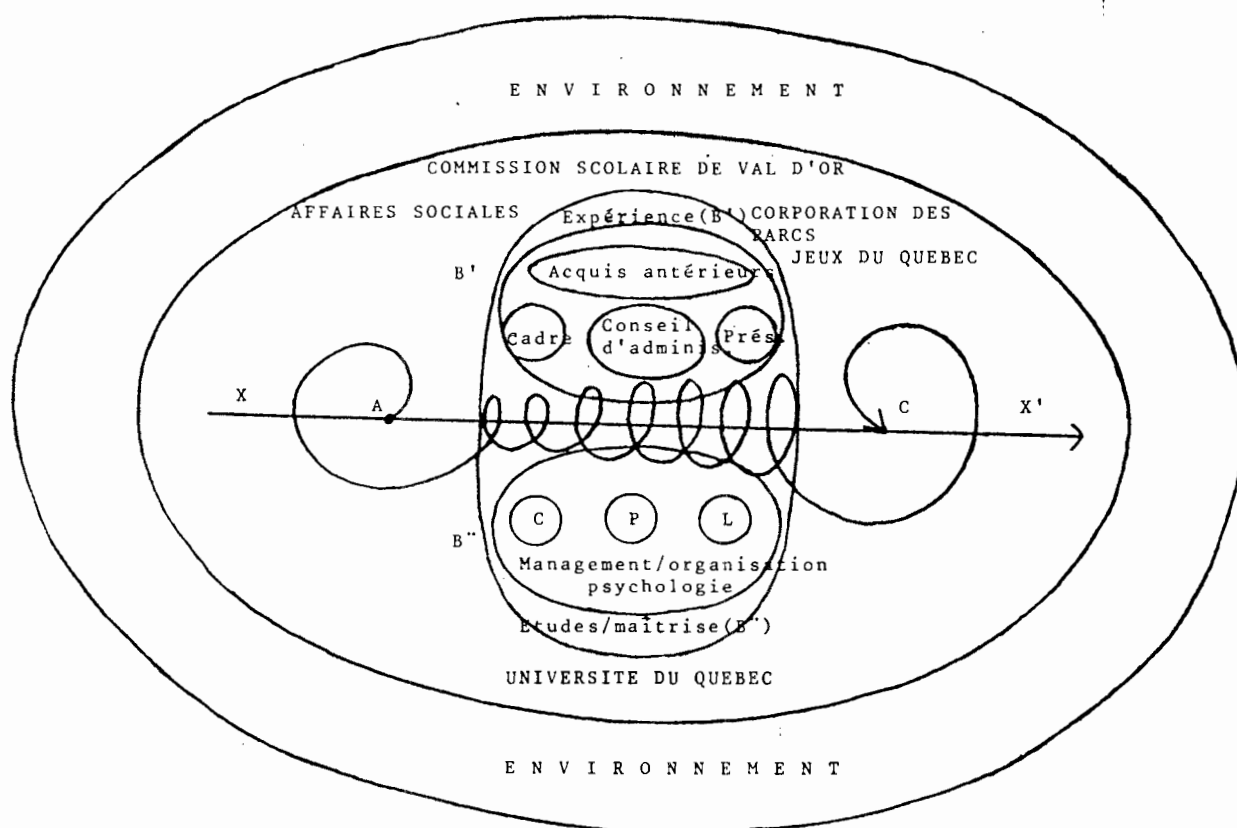
Ayant une pratique de plus de vingt années à titre d'administrateur, nous présumons que nous pouvons améliorer la qualité de notre intervention. Nous sommes d'avis que le fait d'explicitier les fondements théoriques de notre pratique professionnelle par l'acquisition de connaissances est de nature à améliorer cette pratique. Nous considérons, suite à notre expérience, que le pouvoir et le leadership sont les deux principaux moyens dont dispose le gestionnaire pour permettre d'induire harmonieusement tout changement dans une organisation.

Nous avons la conviction que l'administrateur qui ajoute des connaissances théoriques à son expérience devient plus apte à prévoir les événements, à faire face aux situations quotidiennes et par conséquent, à mieux remplir son rôle de gestionnaire. La figure 1 (p. 16) illustre notre démarche d'ajout de connaissances théoriques à un acquis d'expérience dans le cadre d'une formation intégrée à la tâche.

Un administrateur d'expérience, représenté par la lettre (A), entreprend une démarche de formation à un moment donné, avec un certain bagage de connaissances théoriques et pratiques représenté par la grandeur de la spirale au départ, soit à la gauche du tableau.

FIGURE 1

APPROCHE SYSTEMIQUE DE FORMATION CONTINUE ET INTEGREE



- A = Administrateur d'expérience;
 B' = Savoir d'expérience;
 B'' = Savoir théorique;
 C = A + B' + B'' = Un administrateur amélioré;
 X = Représente la variable continue du temps.

Avec le temps, représenté par la ligne des (X) divisant le tableau en deux, par l'addition de nouvelles expériences (B') et de connaissances (B''), nous devenons l'administrateur (C) dont la valeur est supérieure à celle de l'administrateur (A), ce que représente le cercle plus grand.

Dans notre vécu professionnel, nous sommes baigné dans un environnement immédiat constitué du monde scolaire, du réseau des Affaires sociales et de certains aspects du monde municipal et politique. Cet aspect de notre environnement professionnel est représenté par la partie supérieure du tableau qui représente l'expérience par la lettre (B').

La demie inférieure représente l'environnement immédiat concernant le monde universitaire. Cet apport de formation est représenté par la lettre (B").

De plus, nous sommes partie d'un environnement plus général constitué du milieu familial, de la société urbaine immédiate et, en fin de compte, de l'ensemble de la société. Cet environnement est représenté par le cercle extérieur.

Ainsi, peut-on constater que la démarche de formation intégrée à la tâche est un processus dynamique dont tous les éléments faisant évoluer l'individu ne peuvent être explicités. Dans le cadre de ce rapport de recherche, nous allons rendre compte de l'apport des contenus théoriques liés aux notions de changement, de pouvoir et de leadership et de leur structuration en un savoir cognitif intégré.

Conséquemment, le but de notre recherche est de formuler un modèle conceptuel de gestion du changement par l'exercice du pouvoir et du leadership. Cinq chapitres concourent à l'atteinte de ce but. Le premier présente la théorie générale des systèmes, laquelle constitue la toile de

fonds de notre modèle en fournissant non seulement des notions fondamentales dont celles de paradigme et de modèle, mais en nous donnant une nouvelle "façon" d'appréhender le monde où nous évoluons.

Les chapitres II, III et IV sont consacrés à l'analyse des notions de changement, de pouvoir et de leadership. Ces notions sont présentées dans la perspective de différents auteurs. Elles serviront d'éléments de base pour construire le modèle.

Le chapitre V s'attarde à la construction et à la présentation de notre modèle conceptuel de gestion du changement. Ce modèle est une représentation du savoir théorique acquis et intégré. Il marque l'aboutissement de la présente recherche.

CHAPITRE I

LA THEORIE GENERALE DES SYSTEMES

Ce chapitre traite de la théorie générale des systèmes. La théorie des systèmes propose une nouvelle façon de voir le monde, d'appréhender les phénomènes afin d'en saisir toute la complexité. Pour les fins de notre recherche, la théorie générale des systèmes servira de toile de fond pour développer et présenter le modèle proposé. Elle nous permet de clarifier et définir les notions utilisées à cette fin.

Dans un premier temps, nous procéderons par une présentation sommaire des idées considérées importantes de la théorie générale des systèmes. Dans un second temps, nous nous attarderons sur des notions précises tels les notions de systèmes, de paradigme et de modèle.

Les origines de la théorie

La construction d'un modèle, quelque'en soit la nature, ne peut se faire sans avoir recours à un référentiel approprié. Le cadre de référence choisi se retrouve dans le paradigme proposé par Ludwig Von Bertalanffy qui, en 1937, avança une nouvelle façon de voir les choses. Le mérite généralement reconnu à V. Bertalanffy, c'est d'avoir cherché à transposer les observations faites sur des systèmes physiques, à d'autres types d'ensembles.

Au sujet du père de la théorie générale des systèmes, Morin dit:

Nous devons à Von Bertalanffy en particulier et à la General Systems Theory en général d'avoir donné pertinence et universalité à la notion de système, d'avoir considéré le système comme un tout non réductible aux parties, d'avoir abordé en fait certains problèmes organisationnels à travers les notions de hiérarchie, d'avoir formulé la notion de système ouvert.¹

Le besoin d'une explication satisfaisante qui transcende les systèmes particuliers et s'applique aux systèmes en général amène Bertalanffy à énoncer les principes d'une nouvelle théorie. Il en définit l'essence par le but qu'elle doit poursuivre:

Son but est de formuler des principes valables pour les systèmes en général indépendamment de la nature des éléments qui les composent et des relations, des forces, qui les relie.²

Ainsi, par la théorie générale des systèmes, il propose au chercheur ou au praticien d'identifier dans tout système particulier, peu importe sa nature, physique, biologique ou sociologique, les principes qui conditionnent son existence. Indépendamment de leur nature, les systèmes évoluent selon des principes généraux structuraux et fonctionnels identiques.

¹Edgar Morin, La méthode, La nature de la nature, Edition du Seuil, 1977, p. 124.

²Ludwig Von Bertalanffy, La théorie générale des systèmes, Dunod, pour la traduction française, 1973 p. 36.

Depuis lors, cette théorie a été utilisée, analysée, évaluée et améliorée de différentes façons; elle a permis des développements dans différents domaines scientifiques comme la physique, la chimie, la biologie, etc... Elle a eu une contribution tout aussi importante dans les sciences administratives. Il ne faut pas considérer la théorie générale des systèmes comme une science ou une discipline, mais comme une méthodologie qui permet de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action. C'est dans cette ligne de pensée que Martzloff énonce ce qui suit:

La théorie des systèmes est essentiellement une philosophie, une méthode de procéder, un cadre, une manière de penser.³

C'est donc une nouvelle méthode générale d'approche qui permet de tout connecter, de mieux comprendre et de mieux décrire la complexité organisée. Elle a un pouvoir d'unification et d'intégration qui permet une vision d'ensemble. Elle rend compte de l'imbrication et de l'interdépendance des concepts qui proviennent des différentes disciplines.

La connaissance scientifique assistée de la théorie générale des systèmes tend à ne plus considérer les éléments d'une manière isolée mais à prendre en compte les regroupements comme des totalités ayant leurs caractéristiques propres.

³Charles Martzloff, Découvrir les systèmes, Les éditions d'organisation, Paris, 1975, p. 41.

De Rosnay précise son but comme suit:

considérer un système dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique propre.⁴

Pour plusieurs auteurs qui s'en sont inspirés, la théorie générale des systèmes est très utile comme cadre de travail; ainsi, Charles Martzloff formule clairement à quoi consiste son utilité, notamment pour le gestionnaire:

Le véritable objet de la théorie des systèmes n'est pas de fournir des moyens, de définir un système idéal, de déterminer une solution universelle. Elle doit seulement promouvoir une nouvelle méthode de raisonnement permettant de répondre aux besoins du management par la définition des lois de construction et de fonctionnement.⁵

Donc, on retient de cette affirmation que la théorie générale des systèmes doit permettre une nouvelle méthode de raisonnement qui permettra de répondre à certains besoins spécifiques. Elle offre un cadre de référence conceptuel qui permet d'organiser les notions propres au management. Il faut considérer l'approche systémique comme une nouvelle méthodologie permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.

C'est notamment pour cette raison que nous avons retenu la théorie générale des systèmes comme toile de fond dans la conduite de la présente recherche.

⁴Joël de Rosnay, Le macroscope, Edition du Seuil, Paris, 1975, p. 107.

⁵Charles Martzloff, op. cit., p. 33.

La notion de système

La notion de système est au coeur de la théorie générale des systèmes. Plusieurs auteurs proposent une définition de cette notion. Celles retenues ici sont complémentaires et permettront d'en formuler une qui retiendra l'ensemble des idées principales de chacune.

Pour Bertalanffy, un système se définit comme suit:

Un ordre dynamique de parties et de processus en interaction mutuelle.⁶

On retient de cette définition que les éléments sont en interaction dynamique. Il spécifie qu'il peut s'agir de parties ou de processus.

Joel de Rosney retient à peu de chose près la même définition:

Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisées en fonction d'un but.⁷

L'organisation dynamique de plusieurs éléments qui concourent à la réalisation d'un but est l'idée maîtresse contenue dans ces deux définitions.

⁶Ludwig Von Bertalanffy, op. cit., p. 213.

⁷Joël de Rosnay, op. cit., p. 91.

Par ailleurs, dans le dictionnaire Larousse, on retrouve la définition suivante:

Ensemble d'idées, de principes coordonnés de façon ⁸ à former un tout scientifique ou une doctrine.

C'est le principe de coordination qui se dégage de cette définition.

Pour Martzloff, la coordination des éléments constitue une des caractéristiques essentielles du fonctionnement des systèmes. Elle signifie:

que leurs composants sont rassemblés dans un dessein prémédité et que les relations entre ces composants sont ⁹ définies en fonction des besoins de cet objectif.

Cet élément d'information concernant la coordination est très important par rapport aux définitions précédentes qui ne faisaient état que d'éléments en interaction.

De même, Martzloff insiste sur le fait qu'un système dynamique existe dans un environnement.

L'environnement est constitué de tout ce qui se trouve en dehors des limites du système, mais il communique avec lui et, en conséquence, détermine un ensemble de relations, ¹⁰ sans lesquelles un système ne peut se concevoir.

En plus de la notion d'environnement, la notion dynamique est aussi très importante. Elle signifie que les systèmes évoluent dans le temps.

⁸ Larousse, Dictionnaire encyclopédique de l'enseignement, 1975, p. 1329.

⁹ Charles Martzloff, op. cit., p. 45.

¹⁰ Ibid, p. 70.

Lorsque l'on recoupe les différentes notions contenues dans ces définitions, nous formulons notre définition d'un système:

Un système se définit comme un ensemble de composants distincts en interaction dynamique et en interaction avec l'environnement organisés en fonction d'un but.

Ainsi, un système est d'abord et avant tout, une totalité ou unité globale, dominé par l'existence de l'interrelation entre ses composants. Les composants peuvent être des états, des événements, des fonctions. Que les systèmes soient matériels ou abstraits, ils sont localisés dans l'espace et limités dans le temps.

Un des premiers groupes de traits caractéristiques d'un système se rapporte à son aspect structural; il s'agit de l'organisation dans l'espace des composantes ou éléments, c'est-à-dire de leur organisation spatiale. Tout système est composé d'éléments, a des limites et un réseau de communication.

Un second groupe d'aspects caractéristiques se rapporte à l'aspect fonctionnel; il s'agit du processus, c'est-à-dire des phénomènes dépendant du temps et de leur organisation temporelle.

Ainsi, un système peut être appréhendé par l'identification de ses composantes, éléments de structure, et par l'identification des interrelations entre celles-ci, éléments de fonctionnement.

Il faut vraiment faire l'effort d'appréhender le système dans sa perspective globale ce qui permettra d'en saisir le fonctionnement dans son ensemble.

Un système peut être constitué d'autres systèmes et lui-même appartenir à un système d'ordre supérieur lui-même dépendant d'une autre entité. Le système est un regroupement pour ses composants et un constituant pour les regroupements d'ordre supérieur. Ainsi, tout système peut être englobé par un système plus global ou un méta-système qui constitue son environnement externe.

DeRosnay propose le terme de "macroscope" pour mieux maîtriser la globalité et la complexité de l'approche systémique. Pour lui, à l'opposé du microscope et du télescope, le macroscope c'est:

Un instrument qui peut être considéré comme le symbole d'une nouvelle manière de voir, de comprendre et d'agir.¹¹

Le macroscope symbolise une nouvelle approche. Elle s'appuie sur une approche globale des systèmes que l'on étudie et se concentre sur le jeu des interactions entre leurs éléments.

¹¹Joël de Rosnay, op. cit., p. 10.

Enfin, nous croyons que de tous les auteurs, Jean Berbaum est celui qui a su présenter de la façon la plus complète la notion de système.

Les éléments doivent être définis à la fois à partir de leurs caractères originaux, de leurs interrelations, de l'organisation à laquelle ils participent, du tout auquel ils s'intègrent. Au-delà de son organisation interne le système doit être alors conçu dans sa relation à son environnement, dans sa relation au temps, dans sa relation à l'observateur-concepteur. La relation à l'environnement fait simplement découvrir que le système retenu n'est que le sous-système d'un système plus large. La relation au temps est essentiellement évolution de l'organisation. La relation à l'observateur rappelle que le système n'est pas une donnée en soi mais que c'est toujours de manière arbitraire qu'un découpage a été fait dans la réalité pour en saisir une partie et la considérer comme un dispositif susceptible de réaliser un ou plusieurs objectifs. La notion de système permet ainsi de concilier la nécessité de tenir compte de l'objet (expression d'un réalisme) et de la conception de l'observateur (expression d'un idéalisme) sans se laisser enfermer dans l'un ou l'autre.¹²

On peut dire en conclusion qu'un système forme un tout indissociable, il ne peut être isolé de son environnement et il est composé de multiples parties inter-connectées dont aucune ne peut être ignorée. Il ne peut être appréhendé que dans le cadre d'une approche globale et dynamique qui seule permet d'en saisir tous les aspects et d'en maîtriser la diversité. Ce principe de la globalité est le fondement même du management et supporte la conception du modèle théorique présenté dans ce travail.

¹²Jean Berbaum, Etude systémique des actions de formation, Presses universitaires de France, 1982, p. 40.

La notion de paradigme

Lorsque l'on débute dans la lecture d'ouvrages scientifiques, il est fréquent de rencontrer le mot "paradigme", et alors de se questionner sur sa signification. D'ailleurs ne parle-t-on pas du paradigme systémique par opposition au paradigme classique. Même si on se réfère au dictionnaire, lequel donne deux définitions, l'explication demeure insuffisante.

1- Ensemble de flexions d'un terme donné comme modèle.

2- Ensemble de termes d'une même classe grammaticale qui peuvent être substitués l'un à l'autre.¹³

A partir de certains ouvrages, nous effectuerons une courte présentation de la signification de ce terme, étant donné son importance et sa complémentarité face à la systémie.

Les auteurs que nous avons consulté avancent des définitions qui sont similaires à plusieurs égards, et complémentaires à d'autres. Ces auteurs sont: Jean Berbaum, Yves Bertrand et Paul Valois, et Thomas S. Kuhn, lequel est considéré comme le père de cette notion. Pour Kuhn, le terme paradigme peut recevoir plusieurs sens selon que l'on se réfère à la première présentation de son livre intitulé: "La structure des révolutions scientifiques" ou à: "la post-face de la seconde édition" où l'auteur y précise sa pensée.

¹³Larousse, Dictionnaire encyclopédique de l'enseignement, p. 1006.

Dans cette deuxième édition, l'auteur distingue deux sens au concept de paradigme soit premièrement le sens sociologique, c'est à dire:

Un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné.¹⁴

Dans le deuxième sens, il dénote un élément isolé de cet ensemble:

Les solutions concrètes d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale.¹⁵

Berbaum, qui lui aussi s'est inspiré de Kuhn, propose la définition suivante:

Un paradigme est un ensemble de croyances, de conceptions, de valeurs, c'est le modèle conceptuel dont dérivent tous les discours de celui qui en fait son système explicatif.¹⁶

En fait Berbaum ne retient que l'aspect sociologique des propositions avancées par Kuhn.

Suite à une analyse des travaux de Kuhn, Bertrand et Valois proposent une définition qui englobe l'ensemble des différentes conceptions du terme; pour eux, un paradigme c'est:

¹⁴Thomas S. Kuhn, La structure des révolutions scientifiques, Flammarion, 1970, p. 238.

¹⁵Ibid, p. 238.

¹⁶Jean Berbaum, op. cit., p. 43.

Un ensemble de croyances, de conceptions ou généralisations et de valeurs comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations personne-santé-nature, un ensemble de valeurs-intérêts, une façon de faire, un sens global qui d'une part, sous forme d'exemples, définissent et délimitent pour un groupe social donné son champ possible et sa capacité sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité.¹⁷

Ces différentes définitions nous laissent encore dans le domaine du théorique et ne recouvrent pas complètement le sens que nous lui donnons. Par ailleurs, Landry et Robichaud lui donnent une définition que nous considérons succincte et complète et qui rejoint la compréhension que nous en avons.

Un paradigme est une représentation générale de la réalité, commune à un ensemble de scientifiques et permettant d'interpréter les résultats de la recherche et même de guider les applications pratiques de la science.¹⁸

Le point commun de toutes ces définitions, c'est que le paradigme est une représentation générale, qui se présente sous la forme d'un modèle, et qu'ensuite, il permet une interprétation commune des résultats.

¹⁷ Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Gouvernement du Québec, 1982, p. 32.

¹⁸ Rodrigue Landry et Omer Robichaud, Revue des sciences de l'Éducation, vol. XI, no. 2, 1985, p. 296.

A partir de ces différentes définitions, on peut appréhender le type d'approche qui s'associe au paradigme systémique, dont l'application permet d'englober la totalité des éléments du système étudié, leurs interactions et leurs interdépendances, qui considère les parties au tout et le tout à ses parties. Cette approche liée au paradigme systémique met l'accent sur la synthèse, tandis que l'approche liée au paradigme classique met l'accent sur l'analyse. L'approche systémique conduit à une conception holiste: elle permet de construire une explication du complexe par le tout qui s'impose, qui émerge de la réunion des éléments. La totalité est conçue comme toute faite. L'approche analytique conduit à une conception mécaniste: elle permet de construire une explication réductionniste en permettant la connaissance détaillée des éléments mais en ignorant leurs interrelations.

Berbaum compare les deux conceptions comme suit:

La conception mécaniste correspond à une explication du complexe par le simple, à une réduction des phénomènes à un ensemble d'événements élémentaires. La composition des événements élémentaires serait essentiellement additive; il y aurait juxtaposition des éléments simples... La conception holiste au contraire explique le complexe par le tout qui s'impose, qui émerge de la réunion des éléments. La totalité est conçue comme toute faite.¹⁹

¹⁹ Jean Berbaum, op. cit., p. 43.

La nuance est importante; il y a donc lieu de préciser d'avantage les différences auxquelles elles donnent lieu en termes d'approches aux situation réelles. Nous reproduisons ci-après un tableau comparatif de deRosnay très explicite sur la question.

Ce tableau, utile par sa simplicité, fait prendre conscience des principales différences entre une approche analytique et une approche systémique.

TABLEAU 2

TABLEAU COMPARATIF DE DEUX APPROCHES

<u>Approche analytique</u>	<u>Approche systémique</u>
Isole: se concentre sur les éléments.	Relie: se concentre sur les interactions entre les éléments.
Considère la nature des interactions.	Considère les effets des interactions.
S'appuie sur la précision des détails.	S'appuie sur les perceptions globales.
Modifie une variable à la fois.	Modifie des groupes de variables simultanément.
Indépendante de la durée: les phénomènes considérés sont réversibles.	Intègre la durée et l'irréversibilité.
La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie. modèle avec la réalité.	La validation des faits se réalise par comparaison du fonctionnement du
Modèles précis et détaillés, mais difficilement utilisables dans l'action (exemple: modèles économétriques).	Modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais utilisables dans la décision et l'action. (exemple: modèles du Club de Rome).
Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles.	Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes.
Conduit à un enseignement par discipline (juxta-disciplinaire)	Conduit à un enseignement pluri-disciplinaire.
Conduit à une action programmée dans son détail.	Conduit à une action par objectifs.
Connaissance des détails, buts mal définis.	Connaissance des buts, détails flous.

La notion de modèle

La notion de modèle recouvre souvent des réalités très diverses et est compris de différentes façons selon les besoins. Il convient donc d'en donner ici une définition qui sous-tendra la construction du modèle proposé par ce travail. L'emploi d'un cadre de référence associé au paradigme systémique devrait permettre de ne jamais perdre de vue l'objectif ultime de l'étude, à savoir la construction d'un modèle de la réalité prise dans sa globalité.

Plusieurs auteurs définissent la notion de modèle. Les auteurs retenus sont ceux partageant le paradigme systémique. Bergeron définit le modèle comme suit:

Un modèle est une représentation visuelle et symbolique d'une réalité. C'est une grille d'analyse qui permet d'accéder à une vision plus globale et intégrée d'un ensemble de facteurs et qui permet de reconnaître le jeu de l'interdépendance de ces facteurs dans l'explication d'un phénomène.²⁰

Dans cette perspective, un modèle représente symboliquement la réalité; pour Bergeron, l'étude de la réalité permet de construire un modèle.

²⁰ Jean-Louis Bergeron, Les aspects humains de l'organisation, Gaétan Morin éditeur, Québec, 1979. p. 23.

Jean Berbaum propose une définition plus englobante d'un modèle:

Un résumé de données rassemblées à l'occasion d'une ou plusieurs recherches dans un domaine donné.²¹

Il s'agit ici d'une forme de généralisation de l'énoncé d'une théorie explicative.

Pour Berbaum, le modèle apparaît comme:

le résultat des observations, comme la synthèse des types de relations entre composants qui ont pu être dégagés.²²

On conçoit que l'on pourra avoir recours à plusieurs modèles pour découvrir un même objet, chaque modèle essayant de saisir un aspect particulier de la réalité. Ceci amène Berbaum à dire:

On sera naturellement toujours tenté de parvenir à un modèle unique, à un modèle général qui engloberait toutes les qualités de l'objet. C'est l'absence de moyens graphiques ou en général symboliques qui limitera souvent la possibilité d'obtenir cette représentation graphique.²³

Il y a deux approches différentes concernant la formulation de modèles. Elles se différencient principalement par le point de départ. Premièrement, un modèle peut être iduit à partir de la réalité, et cherche à représenter au mieux les aspects qui ont pu en être saisis.

²¹ Jean Berbaum, op. cit., p. 55.

²² Ibid.

²³ Ibid.

La découverte de la structure et du fonctionnement du réel résulte d'un processus de vérification d'hypothèses d'organisation des faits éclairé après coup par un savoir théorique. Le véritable modèle est une représentation du réel bonifiée et conceptualisée.

Deuxièmement, le modèle peut être déduit. Il part d'une organisation de connaissances théoriques explicatives qui va guider les observations du réel. Par cette approche, on utilise un modèle théorique de départ, à l'aide duquel on explore la réalité. Les observations sont réintroduites et peuvent modifier ce modèle théorique. C'est la construction d'un modèle plus représentatif du réel et qui est le fruit de l'intégration d'un savoir théorique et d'un savoir d'expérience. C'est la façon de procéder de cette étude.

L'opération qui consiste à construire un modèle à partir d'une première représentation théorique soumise à l'épreuve du réel est couverte par la notion de simulation. Selon Berbaum, la simulation constitue :

Une manière de vérifier la validité du modèle,
une manière de le corriger, de l'affiner.²⁴

Une représentation théorique, dans ce contexte, a une fonction utilitaire. C'est un instrument d'observation pour explorer le réel. Le véritable modèle est cette représentation théorique corrigée et affinée.

²⁴ Ibid, p. 54.

Poursuivant dans le même sens, de Rosnay précise que la simulation

Etudie le comportement dans le temps d'un système complexe.²⁵

Il commande la mise en oeuvre d'un processus pour faire varier simultanément des groupes de variables comme cela se produit dans la réalité. L'ordinateur est l'outil moderne idéal favorisant cette démarche de recherche.

Pour être compris, pratique et utilisable, un modèle doit être présenté sous une forme accessible pour l'intéressé. Il importe donc que sa présentation atteigne un certain niveau de qualité autant sur la forme que sur le fond. Les formulations les plus courantes d'un modèle empruntent la forme d'énoncés, de graphiques, de tableaux, de maquettes, d'abaques, de formes géométriques reliées par des flèches, etc...

²⁵ Joël de Rosnay, op. cit., p. 110.

Conclusion au chapitre

Ce chapitre avait pour but de présenter la théorie générale des systèmes, laquelle servira de toile de fond à la construction du modèle proposé.

Après s'être attardé à l'origine de la théorie générale des systèmes et préciser ses buts, nous nous sommes arrêtés sur des notions fondamentales nécessaires à cette recherche soit la notion de système, la notion de paradigme et la notion de modèle.

Comme l'organisation constitue une étape essentielle du processus de survie pour toute activité humaine, l'être humain conçoit des systèmes de gestion qu'il actualise, ajuste et modifie au besoin. Une organisation est composée d'une entité statique, la structure, et d'une entité dynamique, les êtres humains. Ces derniers sont concernées par les systèmes de gestion et constituent la partie vivante et dynamique des organisations. Ils constituent la base des institutions.

La science des systèmes de gestion, qui s'actualise par le management, doit faire en sorte que malgré l'apparente confusion d'un milieu en perpétuel changement, le gestionnaire puisse se retrouver afin de pouvoir intervenir adéquatement.

La gestion du changement doit se concevoir dans l'esprit des principes de globalité et de finalité des différents systèmes internes et externes inhérents à l'organisation scolaire, et avec lesquels l'administrateur doit composer.

La société étant faite d'orientations, de normes et d'organisations, le système scolaire accepte les orientations de la collectivité dans laquelle il évolue. Cette façon de voir l'éducation comme étant dépendante de la société repose sur le postulat que l'école est le reflet de la société. Dans la présentation du livre blanc intitulé: "l'Ecole, une Ecole communautaire et responsable", le docteur Camille Laurin, exprimait cette idée en ces termes: "Change la société, change l'école."²⁶

Ceci signifie que les contextes, les besoins, les aspirations et les ressources évoluent et engagent ainsi l'école à s'adapter et à s'ajuster. Il y a par ailleurs une contrepartie non négligeable qu'il énonce comme suit: "Change l'école, change la société."²⁷

Cet énoncé nous amène à réfléchir sur la portée et les conséquences des changements qui sont introduits dans le système scolaire. L'Ecole ne fait pas que suivre le courant

²⁶ Gouvernement du Québec, L'Ecole, une école communautaire et responsable, Québec, Ministère de l'Education, 1982, p. 3.

²⁷ Ibid.

et transmettre des connaissances, elle influence directement sur les valeurs et la culture d'un peuple.

C'est ici que la théorie des systèmes intervient. Nous ne prétendons pas qu'elle puisse se substituer aux sciences de l'administration, mais elle instrumente le gestionnaire lui fournissant une façon de concevoir ses tâches. Elle peut faciliter son travail au niveau de la conception là où son intervention est obligatoire. L'importance de l'intervention humaine dans les systèmes de gestion ne doit pas céder la place à la standardisation ni à la mécanisation des activités de gestion.

L'entreprise découle d'un système de gestion, et pour atteindre sa véritable dimension, a recours à l'action de dirigeants qui ont recours à un ensemble de moyens qui recouvrent tous les aspects de cette entité. Il ne saurait exister de management partiel et toute définition conséquente ne peut relever que d'une théorie générale c'est-à-dire d'un ensemble de règles systématiquement organisées qui sert de base et donne l'explication, sinon de la totalité, mais tout au moins d'un grand nombre de faits.

Dans un système, tout doit pouvoir sans cesse être remis en cause, et on pense que la finalité même de l'intervention de la direction devient la gestion de l'évolution. L'organisation est l'optimisation des conditions de réalisation d'un système et doit s'exercer dans un cadre qui

fournit, d'une part, une finalité permettant d'apprécier l'efficacité de l'action et, d'autre part, un domaine d'autonomie qui autorise une certaine latitude dans les aménagements réalisables.

Le système de gestion dont les entreprises constituent le lieu d'intervention privilégié offre un domaine d'intervention particulièrement bien délimité; ce système est artificiel et il permet de suivre les conditions dans lesquelles d'effectuent sa conception, sa définition et sa gestion.

Les hommes produisent de l'organisation, et c'est l'organisation du travail qui est à la base des systèmes de gestion. Les notions de totalité, de croissance, de différenciation, d'ordre hiérarchique, de domination, de commande, de compétition sont caractéristiques des organisations humaines et ont une relation directe avec les concepts de pouvoir et de leadership.

Tout en conservant à l'esprit l'idée que la théorie des systèmes présente une nouvelle méthode de raisonnement, il importe, avant d'élaborer les principes généraux du modèle proposé et aussi avant de présenter le modèle comme tel, de clarifier et de définir le contenu de certaines notions essentielles qui seront présentées dans les chapitres suivants. Ces notions sont celles du changement, du pouvoir et du leadership.

CHAPITRE II

LE CHANGEMENT

Le présent chapitre a pour but de définir différents contenus théoriques se rapportant au changement. Il vise à en permettre la compréhension sous différents aspects. Il se rapporte plus particulièrement au domaine scolaire.

La première partie traite de la nature du changement, soit: les types, le rythme, l'évaluation et les novateurs.

La deuxième partie est consacrée à l'implantation du changement soit: les résistances, les conditions et les stratégies.

Enfin, la conclusion présente une définition personnalisée du changement et de ses implications pour l'administrateur scolaire.

La nature du changement

D'où vient le changement? Pour répondre à cette première question fondamentale, nous référons à Huberman qui traite cette question de la façon suivante:

la croissance, le changement et le développement sont des motivations inhérentes à tout organisme...Enoncée très approximativement, la théorie en question est qu'il y a en nous un besoin inné de déranger notre équilibre individuel et organisé, de nous montrer curieux et inventifs, de rectifier les pratiques qui ne nous donnent pas satisfaction, de donner naissance à des idées nouvelles, de faire ce que nous n'avons jamais fait.

¹A.M. Huberman, Comment s'opèrent les changements en éducation?, Unesco, 1973, p. 10.

Il semble que le changement provienne de la dynamique créée par l'effet de mouvement qui caractérise l'ensemble de la création. Les changements cosmiques, organiques, sociaux, économiques, scientifiques, techniques, démographiques, culturels et politiques ne sont que des effets causés par la loi fondamentale du mouvement.

De fait, comme le mouvement est perpétuel, et comme le changement est la conséquence directe du mouvement, celui-ci fait partie intégrante de l'univers, et par conséquent de l'humanité. Tout bouge, tout se transforme. Que l'on analyse l'atome ou le système planétaire, il apparaît que tout est en mouvement. De même, les rapports sociaux sont continuellement en mouvement, en ajustement continu. Le mouvement est donc la première règle régissant le changement.

Une deuxième règle, toute aussi fondamentale que la première, c'est celle de l'équilibre. Il n'y a pas d'état de déséquilibre qui ne soit compensé. Un système doit s'ajuster continuellement aux pressions occasionnées par des modifications dans son environnement.

Le changement est plus qu'une variable parmi tant d'autres, c'est un phénomène complexe et universel qui affecte et modifie continuellement l'univers et ses composantes.

Le changement, permet l'ajustement requis pour rééquilibrer un système. Selon Huberman,

Le changement est donc une rupture avec l'habitude et la routine, une obligation de penser de façon neuve à des sujets familiers et de remettre en question les anciens postulats.²

Les travaux de Huberman seront particulièrement mis à profit dans les sections subséquentes de ce chapitre. Ils présentent l'avantage d'aborder le changement dans le domaine de l'éducation.

Les types de changement

En règle générale, on distingue trois types de changements dans le système scolaire:

- 1- Les changements "matériels", c'est-à-dire ceux qui complètent l'équipement scolaire, tels que nouveaux locaux, mobiliers, appareillages et outillages, nouveaux livres ou terrains de jeux.
- 2- Les changements "conceptuels", c'est-à-dire ceux qui portent généralement sur des éléments ou l'ensemble du programme d'enseignement, ou sur les méthodes de transmission et de réception des connaissances.

²Ibid, p. 10.

3- Les changements dans les relations interpersonnelles, c'est-à-dire dans les rôles et relations réciproques des enseignants(tes) et des élèves, des enseignants(tes) et des administrateurs(trices), ou des enseignants(tes) entre eux.

Quand on étudie les types de changements, une distinction est faite entre la quantité et la nature des changements en cause. Havelock³, cité dans Huberman, identifie quatre types selon la quantité:

- 1- Changement dans les dimensions des opérations;
- 2- Acquisition de nouvelles compétences;
- 3- Changement dans les objectifs;
- 4- Changement dans les valeurs et l'orientation.

Toujours selon Havelock, la nature des changements justifie six aspects:

- 1- Le remplacement ou substitution, ce qui consiste à remplacer un élément du système d'enseignement par un autre, soit: un manuel, un équipement, une enseignante ou enseignant, un administrateur, etc...
- 2- La rectification ou remaniement, ce qui consiste à modifier des structures existantes plutôt qu'en une substitution des parties ou des éléments.
- 3- L'adjonction sans changement d'éléments ou de structures, ce qui consiste à compléter un programme existant sans en

³Ibid, p. 13.

perturber sérieusement les parties constituantes. (audio-visuel, informatique, tests d'évaluation).

4- La restructuration, soit un changement considéré comme une réorganisation matérielle de l'espace de travail, soit comme des modifications du programme d'enseignement ou soit comme une revision des relations interpersonnelles.

5- L'élimination de l'ancien comportement, ce qui consiste, comme par exemple, à l'abandon de l'utilisation d'un seul manuel ou d'une méthode unique d'enseignement.

6- Le renforcement de l'ancien comportement, ce qui prend place lorsqu'il s'agit de transmettre ou d'adopter des connaissances qui renforcent ce qui est déjà pratiqué.

Watzlawick et ses collaborateurs⁴ abordent le changement sous l'angle de la psychologie. Leur discours se passe dans un monde dynamique où les gens ont continuellement des problèmes à solutionner. Les auteurs identifient ces problèmes à résoudre et cherchent à comprendre comment les gens peuvent y parvenir.

Selon Watzlawick, il y a deux types de changements. Ils se distinguent par leur impact (portée): les changements peuvent être de niveau 1 ou de niveau 2.

⁴P. Watzlawick et coll., Changements, paradoxes et psychothérapie, Edition du Seuil, Paris, 1975.

Les changements de niveau 1 identifient le passage d'un comportement à un autre à l'intérieur d'un domaine comportemental donné. Un changement de niveau 1 ne modifie pas le modèle général de fonctionnement d'un individu dans sa façon de résoudre ses problèmes. Par analogie à la conception systémique, un système peut subir un grand nombre de changements de niveau 1 sans que sa structure ne soit modifiée.

Les changements de niveau 2 modifient le système lui-même. Il s'agit de passer d'un domaine comportemental donné à un autre. Selon Watzlawick, " un changement de niveau 2 est introduit dans le système de l'extérieur."⁵ Cette assertion se retrouve aussi dans les propos d'Huberman, lorsqu'il dit que:

dans l'éducation l'initiative des⁶ changements vient de l'extérieur de l'institution.

Il poursuit en citant Griffiths:

Ce dernier affirme que les changements qui répondent à l'initiative des personnes se trouvant à l'intérieur du système se bornent à clarifier des règles et pratiques internes, tandis que ceux qui viennent de l'extérieur consistent à instaurer de nouvelles règles et pratiques qui peuvent même aller jusqu'à une transformation des⁷ objectifs généraux et de la direction du système.

⁵ Ibid, p. 40.

⁶ A.M. Huberman, op. cit., p. 49.

⁷ Ibid, p. 49.

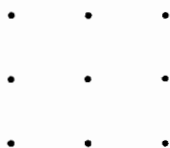
Ainsi, un système ne peut engendrer de l'intérieur les conditions de son propre changement; il ne peut pas produire les règles qui permettraient de changer ses propres règles.

Un changement de niveau 2 intervient généralement après que toutes les tentatives de solutions habituellement reconnues aient échouées. Le changement de niveau 2 se caractérise par son apparent manque de rationnel. Il apparaît vu par l'individu concerné, comme illogique, farfelu, voire brutal.

Pour illustrer son propos, Watzlawick donne un problème simple. Il consiste à demander à quelqu'un de relier neuf points en traçant une ligne sans lever le crayon, tel que démontré dans l'exemple illustré par les figures 2 et 3.⁸

FIGURE 2

RELIER LES NEUF POINTS SANS LEVER LE CRAYON



⁸P. Watzlawick et coll., op. cit., p. 46.

l'échec de toutes les autres solutions habituelles, pourrait être, par exemple, de mettre le feu à la maison. A première vue, cette solution peut paraître illogique et irrationnelle.

Watzlawick donne des exemples par lesquels on peut mieux voir comment le bon sens et la logique conduisent souvent à l'échec, tandis qu'un comportement illogique et déraisonnable produit le changement recherché, ce qui est paradoxal.

Le premier et le plus éloquent, est celui:

...des assiégés d'Hochosterwitz qui en étaient réduits à leurs dernières provisions. Le commandant de la forteresse fit alors abattre le dernier boeuf, remplit sa cavité abdominale des deux derniers sacs d'orge, et jeta la carcasse du haut des remparts. Cette action désespérée dut passer pour de la pure folie auprès de ses hommes. Cependant, l'assiégeante, la duchesse du Tyrol, qui était aussi dans une situation inconfortable, interpréta ce message dans le sens que l'adversaire pouvait tenir encore longtemps; elle leva le siège et partit.⁹

A partir de cet exemple, on peut interpréter et comprendre des comportements, qui à première vue apparaissent irrationnels. Des situations de ce genre se reproduisent sur des échiquiers internationaux aussi bien que dans de simples relations entre deux individus.

⁹Ibid, p. 9.

Le rythme du changement

Comme il a été dit, le changement fait partie intégrante de l'univers; il faut cependant remarquer que tous les changements ne se produisent pas à la même vitesse et il semble qu'aujourd'hui, il se produise de plus en plus vite, et la tendance pour l'avenir est à l'accélération. Ceci amène Jacques Villeneuve à dire:

Que nous le voulions ou pas, nous sommes tous condamnés au changement. Tantôt lent, tantôt rapide, le changement est depuis toujours le lot inéluctable de l'humanité. Au cours des quinze dernières années, les conditions de vie ont subi des transformations plus rapides et plus profondes que pendant les cents dernières années et plus.¹⁰

Ainsi, on doit constater que l'on ne vit plus de la même façon qu'autrefois, et que dans l'avenir, on ne vivra plus comme aujourd'hui. Pour comprendre ce qui arrive, on doit analyser le processus de l'accélération. L'accélération constitue une force sociale nouvelle et une dimension importante de la société. En accélérant le rythme du changement, on a rompu de façon irréversible avec le passé, et il faudra bien, qu'on le veuille ou pas, composer avec l'avenir. Autant en tirer parti.

¹⁰ Jacques Villeneuve, La fonction de management dans un environnement en évolution, Revue Commerce, décembre 1975, p. 56.

Face à cette confrontation du passé avec le futur, Toffler constate:

Chaque époque engendre une forme d'organisation conforme à son rythme. Pendant tout le temps qu'a duré la civilisation agricole, les sociétés se caractérisaient par leur niveau peu élevé d'éphémère. La lenteur des communications et des transports diminuait la vitesse de transmission de l'information. La cadence de la vie individuelle était relativement calme. Et les organisations se voyaient rarement obligées de prendre ce que nous considérerions comme des décisions rapides. L'âge de l'industrialisme a accéléré le rythme tant de la vie¹¹ des individus que de celle des organisations.

L'accélération du changement n'a pas pour seul effet de bouleverser nations et industries, c'est une force tangible qui atteint chacune et chacun dans sa vie personnelle, qui l'oblige à s'adapter et à jouer de nouveaux rôles.

Aujourd'hui, les inventions sont mises en oeuvre bien plus rapidement qu'auparavant. Le laps de temps écoulé entre la conception et l'emploi pratique est continuellement réduit. Le rythme du changement s'est accru à un tel point qu'il dépasse l'imagination. Les idées nouvelles vieillissent plus vite qu'avant.

Toffler constate l'accélération ainsi:

Dans tous les domaines, distances couvertes, altitudes atteintes, minéraux extraits ou puissance explosive maîtrisée, la¹² même tendance à l'accélération saute aux yeux.

¹¹ Alvin Toffler, Le Choc du Futur, Denoël/Gonthier, Paris, p. 165.

¹² Ibid, p. 37.

La technologie représente un facteur de premier ordre dans le processus général de l'accélération. Ainsi, les ordinateurs de la dernière génération n'ont pas encore été complètement compris par leurs utilisateurs, que déjà on est tout près d'en fournir d'autres qui seront encore plus perfectionnés.

L'homme n'a cessé d'approfondir la connaissance qu'il avait de lui-même et de l'univers et ce, sur un rythme qui, depuis dix mille ans, suit une spirale ascendante. Des siècles ou des millénaires s'écoulaient paisiblement puis soudain, à notre époque, les limites éclatent; on assiste à un bond en avant fantastique.

Grâce à l'ordinateur, et à d'autres instruments de plus en plus efficaces pour l'exploration de l'univers invisible à l'être humain, les connaissances se multiplient à une vitesse vertigineuse. L'accélération ébranle les structures sociales et entraîne des mutations profondes dans la psychologie de l'homme. Parmi toutes ces modifications, la notion de l'éphémère est à souligner. L'homme modifie en biens de consommation, ce qui était considéré traditionnellement, comme des biens durables.

Toffler définit l'éphémère comme suit:

L'éphémère, c'est l'impression de provisoire dans laquelle baigne maintenant notre vie quotidienne. Il se manifeste¹³ par une atmosphère, une sensation d'instabilité.

Toutes les modifications apportées à l'habillement sont autant d'exemples qui permettent de démontrer l'éphémère. Il n'est plus question de faire réparer ses chaussures; on préfère les changer. Dans le même domaine, il est à noter la venue d'un genre de vêtement qui satisfait aux caprices de la mode, plutôt qu'aux besoins physiques. De même, le stylo bille, le papier mouchoir, les emballages de carton, les différents journaux et périodiques sont autant d'exemples de l'éphémère.

Du côté des structures sociales, les mêmes tendances à l'éphémère se constatent: les valeurs attachées autrefois à la stabilité de la famille, à l'importance de la religion, à la fidélité à l'entreprise où l'on travaillait sont remplacées par des notions différentes basées sur le court terme.

¹³Ibid, p. 58.

L'évaluation du changement

Le changement est inégal, et c'est son inégalité qui permet de le mesurer. Si tous les processus se développaient à la même vitesse, ou encore s'ils s'accéléraient ou ralentissaient à l'unisson, il serait impossible de percevoir le changement. Ainsi Toffler souligne que :

En dehors du temps, le changement n'a pas de sens, et sans changement le temps s'arrêterait.¹⁴

Toffler poursuit :

Il s'est produit presque autant de choses depuis ma naissance qu'avant. Cette affirmation saisissante peut s'éclairer de bien des façons. On a remarqué par exemple que si les cinquante mille dernières années de l'existence humaine étaient subdivisées en tranches de soixante-deux ans environ, l'équivalent de la vie d'un homme, on aboutirait en gros à un total de 800 générations de ce type. Sur 800, 650 au moins ont vu le jour dans les grottes. Mais ce n'est que pendant les 70 dernières générations qu'il est devenu possible d'établir une véritable communication entre deux générations successives - l'écriture a permis ce progrès...

...Il a fallu attendre les 6 dernières pour que la masse des hommes voit un mot imprimé, les 4 dernières pour mesurer le temps avec une certaine précision, les 2 dernières pour que le moteur électrique soit diffusé dans le monde entier. Et la majorité écrasante des biens matériels dont nous nous servons dans notre vie quotidienne ont vu le jour au cours de la présente génération, la 800ième.¹⁵

¹⁴ Ibid, p. 31.

¹⁵ Ibid, pp. 22-23.

Ainsi, le fait que le changement se produise à des rythmes et à des vitesses différentes permet de le mesurer, c'est-à-dire d'en évaluer l'impact sur la société.

Les changements dans la technologie sont souvent spectaculaires et directs, et sont souvent relativement faciles à mesurer. Dans les sciences humaines, dont celles de l'administration, les changements sont moins visibles; leurs résultats sont diffus, indirects et plus difficiles à mesurer.

Les changements qui sont introduits dans l'enseignement peuvent être petits ou grands. Dans un système donné, le changement peut consister à adopter quelques pratiques déjà utilisées ailleurs, ce qui permet d'en prévoir facilement l'impact. Dans d'autres circonstances, lorsqu'il s'agit d'innovations, il est plus difficile d'estimer les retombées futures des décisions. Huberman souligne cet état de chose de la façon suivante:

L'éducation, science du comportement, est moins scientifiquement vérifiable que les sciences physiques. Comme indicateurs, on peut cependant citer la fiabilité, la validité, la généralité, la compatibilité interne et la conformité aux autres théories scientifiques. Nous pouvons aussi citer l'utilité, la précision et la permanence.¹⁶

Aussi, si le changement est plus difficilement quantifiable et mesurable dans l'éducation, il n'en demeure pas moins présent et il peut être identifié, analysé et évalué.

¹⁶A. M. Huberman, op. cit., p.43.

L'évaluation du changement doit aussi s'effectuer d'un point de vue qualitatif. Lorsque l'on parle de qualité, cela signifie bon ou mauvais, pertinent ou non , adapté ou pas. Tout changement n'est pas nécessairement bon en soi, ni souhaité, ni souhaitable. Dans le processus administratif, la phase évaluation doit tenter de mesurer la qualité du ou des changements programmés ou pas, lesquels affectent la qualité de notre vie.

Ainsi, la recherche et l'évaluation sont deux facteurs importants dans la mise en place de changements. Il va de soi que la qualité du changement est grandement tributaire de ces facteurs. Quand l'emphase est mise sur la créativité, c'est le début de l'amélioration. La conformité accentuée signifie la préservation du statu quo. Pour Watzlawick,

Une des erreurs les plus courantes concernant le changement est de conclure que si quelque chose est mauvais, son contraire est nécessairement bon.¹⁷

Donc, changement et continuité ne sont ni bons ni mauvais en soi. Le changement doit être conséquent avec les valeurs et les buts de l'organisation.

¹⁷P. Watzlawick et coll., op. cit., p.38.

Les novateurs

Quels sont donc ceux qui stimulent, provoquent, mettent en oeuvre et institutionnalisent le changement dans l'éducation?

Pour répondre à cette question, Huberman cite Miles qui décrit les novateurs comme:

Des personnes fortes, bienveillantes, à l'intelligence développée et à la parole facile, peu liées par les normes de groupes, individualistes et créatrices, faisant preuve de sincérité et d'enthousiasme pour persuader autrui, souvent rebelles, isolées, excessivement idéalistes, émotionnellement stables et portées au ressentiment et à la rébellion devant l'adversité ou les désillusions.¹⁸

De même dans une analyse de la personnalité novatrice dans les pays en voie de développement Miles décrit le grand novateur comme:

quelqu'un qui voit autour de soi un monde cohérent dont il peut prévoir les réactions. Cet homme a confiance dans l'évaluation qu'il fait lui-même de son expérience; il voit le monde qui l'entoure l'applaudir s'il atteint ses objectifs; il ressent fortement le besoin d'autonomie, de réussite, d'ordre; il aspire aider les autres et souhaite recevoir l'aide des autres.¹⁹

¹⁸ A. M. Huberman, op. cit., p. 60.

¹⁹ Ibid.

De même, Lazarsfield et Katz caractérisent ainsi le novateur:

Disposition à assumer des risques, croyance dans la connaissance scientifique et les sources impersonnelles d'information, sens de la compétence, foi²⁰ dans son aptitude à dominer l'environnement.

En puisant dans la recherche sur la diffusion des innovations dans la sociologie rurale, dans le génie industriel et l'ethnologie, E. Rogers a dressé un: "utile portrait universel du novateur."²¹

- 1- Le statut social des novateurs est relativement élevé;
- 2- Les novateurs sont généralement jeunes;
- 3- Les sources d'information impersonnelles et cosmopolites sont importantes pour les novateurs;
- 4- Les novateurs sont cosmopolites;
- 5- Les novateurs sont des guides de l'opinion;
- 6- Les novateurs sont susceptibles de se considérer et d'être considérés par leurs pairs comme des déviants.

Ainsi, selon les caractéristiques énoncées d'un novateur, il s'agit de "quelqu'un qui sort du commun", c'est-à-dire quelqu'un qui se distingue dans une organisation par son dynamisme et ses initiatives sans nécessairement que cela fasse l'unanimité.

²⁰ Ibid, p. 60.

²¹ Ibid, p. 61.

Somme toute, le changement apparaît être une composante essentielle du développement des organisations assurant sa continuité et son équilibre. Toutefois, le changement demeure un phénomène qu'il faille contrôler afin de permettre l'adaptation de l'organisation à son environnement et de l'individu à son organisation la plus harmonieuse possible.

Certains changements s'imposent à l'organisation et sont souvent provoqués par des décisions prises au sommet. D'autres changements se proposent à l'organisation de manière plus subtile. Ils visent à combattre différentes formes de sclérose. Le changement est donc dynamique et c'est dans cette perspective que nous formulons une définition:

Processus dynamique provoquant une modification substantielle du fonctionnement, tant chez l'individu que dans l'organisation, favorisant leur adaptation.

Après avoir abordé l'aspect théorique, voyons comment le changement s'actualise dans le monde scolaire.

Les enseignantes et enseignants sont placées(s) dans une situation nouvelle par rapport au matériel, aux élèves et autres enseignantes et enseignants. Les relations élèves-maîtres-administrateurs-parents sont transformées. L'école, en tant qu'organisation bureaucratique, est modifiée comme le sont ses relations avec les institutions extérieures avec lesquelles elle a affaire. Enfin, étant donné que l'éducation est un microcosme de la culture qu'elle représente et transmet, les changements touchant son contenu

(éducation sexuelle, éducation religieuse), ou ses méthodes (enseignement non directif, travail en équipe, etc.), traduisent les modifications de son environnement.

L'école est étroitement liée à son environnement, c'est-à-dire soumise aux influences de la population, de la commission scolaire, des organismes communautaires, de directives ministérielles, des moyens d'information, etc.... Organisme communautaire éminemment vulnérable, visible et dépendant, l'école ne peut procéder à des réformes que si ces réformes n'entrent pas en conflit avec l'idée que se fait la communauté de ce que doit être l'éducation. Il est donc improbable d'obtenir un système scolaire plus développé, au sens d'un enseignement centré sur l'enfant, non directif, ou hautement individualisé, que le contexte social ne le permet.

L'implantation d'un changement

Toute institution ou organisation est sujette à des pressions de changement. Plusieurs institutions conçoivent le changement comme désirable et nécessaire. D'autres le voient comme indésirable et non nécessaire et offrent des résistances.

Les résistances au changement

La résistance au changement se retrouve dans plusieurs activités du personnel scolaire. Il n'y a toutefois pas de modèles purs. Le changement peut naître des résistances.

La résistance au changement est inséparable des frictions et conflits qu'elle provoque; c'est une réalité avec laquelle il faut apprendre à vivre et à travailler plutôt que de la fuir à tout prix. Les conflits de rôle ainsi que les pressions de la concurrence entre les membres du personnel sont des sources de friction. D'autres sources de résistance viennent de la peur de l'inconnu, de la peur de l'anarchie, des conflits d'intérêts et des droits acquis.

Si l'importance du changement est acceptée avec son lot inévitable de résistance, le problème du superviseur/agent de changement est de planifier et de mener à terme un processus de changement qui inclut une stratégie de négociation avec les résistances.

Le gestionnaire doit s'ajuster aux diverses réalités qui l'environnement. La résistance est une de ces réalités.

A titre d'exemple, il est à noter le refus quasi systématique de la remise en cause concernant la pertinence, l'opportunité et le bien fondé des programmes d'études. Les résistances sont dues aux facteurs humains. Cette dynamique peut s'expliquer de différentes façons. La réévaluation de certaines situations engendre des tensions chez les responsables et se répercute nécessairement aux personnes touchées par cette remise en question. Il peut y avoir des affrontements entre des personnes ayant une compréhension différente des problèmes en cause, ou entre des personnes qui poursuivent des buts et objectifs différents, ou des personnes qui s'affrontent quant à la démarche. Certains objecteront qu'il n'y a pas lieu d'apporter de changements et ce, pour toutes sortes de raisons.

Les systèmes scolaires, comme tous les systèmes humains ou "ouverts", se sentent poussés à maintenir l'ordre et l'acquis, tout en ressentant un désir égal d'améliorer et d'innover.

Selon la théorie des systèmes, les systèmes sociaux sont stables et homéostatiques; après de légères perturbations, ils reviennent à un état d'équilibre semblable à leur condition antérieure. Cela leur donne une sorte de caractère auto-régulateur qui leur permet de répondre aux exigences de l'environnement sans être continuellement perturbés.

Il y a des facteurs de résistance qu'il faut considérer; Havelock²², cité dans Huberman, les regroupe en deux catégories:

A) Les facteurs exogènes de résistance qui empêchent la pénétration du changement dans le système scolaire sont:

- La résistance de l'environnement aux changements;
- L'incompétence des agents extérieurs;
- La défiance des enseignants;
- L'absence d'agent du changement;
- La liaison incomplète entre la théorie et la pratique;
- La base scientifique insuffisamment développée;
- Le conservatisme;
- L'invisibilité professionnelle.

B) Les facteurs endogènes de résistance qui empêchent la genèse du changement:

- La confusion des objectifs;
- Le manque de récompenses pour les novateurs;
- L'uniformité d'approche;

²²Ibid, p. 31.

- L'école considérée comme un monopole;
- Le faible investissement technologique et financier;
- La difficulté de diagnostiquer les faiblesses;
- Les problèmes de mesurer les résultats;
- La priorité aux engagements courants;
- Le faible investissement dans la formation du personnel;
- Le manque de modèles et la passivité.

Il y a aussi des facteurs de limitation qui entravent la diffusion de nouvelles idées et de nouvelles pratiques dans tout le système scolaire:

- Le cloisonnement du personnel et des services;
- La hiérarchie et les différences de statut;
- L'absence de procédures et de formation en vue du changement.

Il importe aussi d'identifier les mobiles essentiels de la résistance. Ainsi, Watson²³, cité dans Huberman, décrit-il huit forces de résistance:

- 1- L'homéostasie, soit le désir organique de maintenir l'équilibre;
- 2- L'habitude, qui consiste à préférer ce qui est familier;
- 3- La primauté, qui est la façon dont l'organisme vient pour la première fois à bout d'une situation critique, ce qui établit un modèle qui tend à persister;

²³Ibid, p. 54.

- 4- La perception et rétention sélectives, qui consiste à n'admettre que les idées nouvelles qui correspondent à une vue établie des choses;
- 5- La dépendance, notamment à propos des vues des pairs et supérieurs hiérarchiques;
- 6- Le sur-moi, soit l'application de règles morales acquises d'adultes autoritaires au cours de l'enfance, comme par exemple le respect aveugle de la tradition;
- 7- Le manque de confiance en soi;
- 8- L'insécurité et la régression qui est la tendance à fuir le changement en cherchant la sécurité dans le passé ou dans des chimères.

G. Eichholz et E. Rogers²⁴, cités dans Huberman, ont effectué une enquête d'attitude sur la résistance opposée par des institutrices à de nouveaux moyens d'enseignements. Les huit réactions de refus suivantes sont apparues dans leur échantillon.

- 1- Refus par ignorance. "Je ne sais pas me servir du projecteur";
- 2- Refus par défaut. "Je ne me sers jamais d'un projecteur";
- 3- Refus par maintien du statu quo;
- 4- Refus par conformité avec le groupe social;
- 5- Refus s'appuyant sur les relations interpersonnelles;
- 6- Refus par substitution;

²⁴Ibid, p. 56.

- 7- Refus pour défaut d'utilité;
- 8- Refus motivé par l'expérience.

Ainsi, la nomenclature des facteurs de résistance exogènes et endogènes, des facteurs de limitation, des forces de résistance et des réactions de refus permet de constater que la résistance au changement est une des composantes fondamentales du changement et qu'il faut en tenir compte dans toute tentative d'innovation.

Il importe de mentionner qu'il y a souvent de bonnes raisons de résistance. Comme tous les changements ne sont pas nécessairement fondés, il arrive que la résistance soit justifiée. La qualité, la valeur, la pertinence ou la possibilité de réalisation des propositions peuvent être faibles au début ou à tout moment de la mise en oeuvre.

Cela risque d'arriver surtout lorsque les planificateurs du changement ne connaissent pas le contexte dans lequel vivent ceux pour qui ils font des plans. Pour vaincre les résistances au changement, il faut composer avec le comportement humain; à cet égard, Crozier soutient:

Les membres d'une organisation ne sont pas, en effet, attachés de façon passive et bornée à leurs routines. Ils sont tout à fait prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose. Les habitudes ont pour eux beaucoup moins d'importance qu'on ne croit. En revanche, ils ont une appréciation très raisonnable et presque instinctive des risques que peut présenter pour eux le changement.²⁵

²⁵ Michel Crozier et Erhard Friedberg, L'acteur et le système, Edition du Seuil, Paris, 1977, p. 334.

Par ailleurs, il faut se rappeler que tout changement est dangeureux, car il remet en question les sources de pouvoir et la liberté d'action d'un individu dans ce qu'il est convenu d'appeler son jeu social. Sur ce sujet, Crozier dit:

L'élément décisif du comportement, c'est le jeu de pouvoir et d'influence auquel l'individu participe et à travers lequel il affirme son existence sociale malgré les contraintes.²⁶

Ainsi, il existe une relation profonde entre le changement et le pouvoir d'un individu. Le chapitre suivant permettra d'approfondir la notion de pouvoir, dans le but d'apporter une possibilité de compréhension du fonctionnement des individus et des organisations, ce qui servira à la construction du modèle proposé au chapitre V.

²⁶Ibid, p. 334.

Les conditions du changement

Comment s'opèrent les changements en éducation? Quels sont les facteurs qui favorisent le changement, et ceux qui l'entravent? Quelles sont les conditions nécessaires à tout changement? On tentera de répondre à ces questions en référant à certains textes dont celui de L'OCDE :

Etant donné l'inertie inhérente à tous les systèmes sociaux, les orientations jugées souhaitables ne pourront être suivies si on laisse les tendances du passé influencer sur l'élaboration de l'action administrative. Trois conditions au moins sont nécessaires à tout changement: la volonté politique correspondante, une compréhension meilleure du genre de société que les gens appellent de leurs vœux,...enfin, une évaluation " technocratique " des conséquences inhérentes aux réformes souhaitées.²⁷

Ce texte est très explicite quant aux conditions requises pour l'implantation de tout changement. Il devient évident que toute tentative d'implantation d'un changement devra être précédée d'une stratégie adéquate.

Watson²⁸, cité dans Huberman, énumère cinq conditions préalables pour qu'une tentative de changement institutionnel soit couronnée de succès:

1- Les participants doivent avoir le sentiment que le projet est le leur et non un projet entièrement conçu par des étrangers.

²⁷ OCDE, La planification de l'enseignement, vers une réévaluation, Paris, 1983, p.34.

²⁸ A.M. Huberman, op. cit., p.75.

- 2- Le projet doit avoir l'appui sans réserve du personnel d'encadrement du système.
- 3- Le projet doit être en accord assez étroit avec les valeurs et idéaux des participants.
- 4- Le soutien, la confiance et l'admission dans le groupe doivent marquer les relations des participants entre eux.
- 5- Les participants doivent avoir conscience que leur autonomie et leur sécurité ne sont pas menacées.

La stratégie est donc très importante et devra tenir compte des facteurs en présence, des caractéristiques des individus et de la nature du système qui adopte l'innovation.

De plus, la décision d'implanter un changement est soumise à l'action de plusieurs autres facteurs dont les plus importants sont:

- Les valeurs des individus, de l'organisation et/ou de la société;
- La capacité des personnes concernées d'implanter la solution choisie;
- La conjoncture prévalant au moment de l'implantation de l'action.

Nous sommes donc en mesure de constater que les organisations n'ont pas d'objectifs et que seuls les acteurs en définissent et pour ce faire l'innovation joue un rôle essentiel de déclencheur.

Dans les systèmes d'enseignement, la mise en oeuvre d'une innovation est encore beaucoup plus lente que dans l'industrie, l'agriculture ou la médecine. Parmi les nombreuses raisons, Miles²⁹ cité dans Huberman, en distingue trois principales:

- 1- L'absence de découverte valables résultant de recherches scientifiques;
- 2- L'absence d'agents du changement pour le lancement d'idées nouvelles en matière d'éducation;
- 3- L'absence d'un stimulant économique pour l'adoption d'innovation.

Il apparaît aussi important d'identifier les principaux facteurs qui entrent en jeu lorsqu'une innovation donnée est introduite dans le système d'éducation. Huberman³⁰ distingue ces facteurs sous trois rubriques:

A) Variables inhérentes ou intrinsèques à l'innovation:

- La qualité éprouvée de l'innovation. C'est là un point difficile, car l'éducation, science du comportement, est moins scientifiquement vérifiable que les sciences physiques.

- Le coût, qu'il faut distinguer entre coûts récurrents et coûts non récurrents.

²⁹Ibid, p. 40.

³⁰Ibid, p. 43.

- La divisibilité, laquelle est définie par Havelock et Rogers comme étant:

la mesure dans laquelle une innovation peut être expérimentée sur une base limitée.³¹

- La complexité qui se réfère au nombre des éléments d'une innovation. Plus une innovation est difficile à comprendre et à utiliser, moins rapidement elle est adoptée.

- La communicabilité, c'est-à-dire dans quelle mesure est-il facile ou difficile d'expliquer ou de démontrer l'innovation?

B) Variables dépendant de la situation ou ayant trait au système scolaire et à son personnel:

- La structure du système d'enseignement; les systèmes scolaires les plus vastes et les plus petits sont les plus difficiles à modifier car la masse et la cohésion sont toutes deux des forces qui opposent de fortes résistances.

- La direction et l'initiative, c'est-à-dire qu'il importe de spécifier les rapports de puissance qui existe entre celui ou celle qui prend l'initiative du changement, et ceux et celles qui devront l'actualiser.

- L'environnement scolaire, l'ensemble des facteurs inhérents au climat institutionnel qui affecteront l'implantation du changement.

³¹Ibid, p. 44.

- Les normes du groupe qui sera visé et qui est le plus touché par la réforme proposée: (enseignants(es), élèves, administrateurs(trices), parents).

C) Variables dépendant de l'environnement

- La compatibilité entre l'innovation proposée et le système dans lequel elle devra s'implanter. Beaucoup d'innovations ne sont pas tolérées à l'école parce qu'elles ne sont pas tolérées à l'extérieur. L'éducation sexuelle peut être donné en exemple.

- La disponibilité, c'est-à-dire la disposition d'une communauté à appuyer certaines innovations. Cette disposition à accepter une innovation dépend des valeurs culturelles. La culture est une sorte de filtre qui rejette certaines réformes et introduit des modifications dans celles qu'elle laisse passer.

Les stratégies de changement

Il n'existe pas de stratégie unique applicable à tous les types de changements. En général, les séries de changements efficaces réalisés dans les écoles concernent d'abord les structures, puis les processus d'interaction et enfin les attitudes. Dans l'implantation d'un changement, la stratégie est très importante et Huberman la définit ainsi:

Au point de vue opérationnel, nous entendons par stratégie une série de principes servant de base à des phases d'action spécifiques (des tactiques), qui doivent permettre d'installer durablement une innovation déterminée.³²

On voit donc que la stratégie relève du domaine théorique, et qu'elle identifie les tactiques qui permettent d'établir le plan d'action le plus approprié possible.

Chin et Benne³³ cités dans Huberman, ont regroupé les différentes stratégies de changement sous trois rubriques principales:

1- Approche empirique-rationnelle

L'innovation sera adoptée si elle peut être rationnellement justifiée et si l'on peut montrer que l'adoptant trouvera un avantage dans le changement.

2- Approche normative-rééducative

Cette stratégie est fondée sur un modèle impliquant un agent du changement (conseiller) et un adoptant (client).

³²Ibid, p. 73.

³³Ibid, pp. 76-78.

Selon ce modèle, le client élabore lui-même ses changements avec la collaboration de l'agent.

3- Approche coercitive

La stratégie consiste ici à utiliser des sanctions politiques et économiques pour contraindre au changement.

Trois modèles éclairant chacun séparément une perspective du processus d'innovation et suggérant des techniques différentes peuvent être identifiés.³⁴

1- Le modèle de recherche, développement et diffusion:

L'accent est mis principalement sur la planification du changement sur une grande échelle, ce qui nécessite des institutions spécialisées comme des organismes nationaux de recherche, des laboratoires, des universités expérimentales. Ces organismes effectuent de la recherche scientifique, font des expérimentations, implantent les innovations souhaitées et évaluent rigoureusement les résultats.

2- Modèle d'interaction sociale:

Dans ce processus, l'unité d'analyse est la personne à qui est destinée l'innovation. L'accent est mis sur la perception par cette dernière des connaissances venues de l'extérieur et sa réaction consécutive à cette perception.

³⁴Ibid, p. 78.

3- Modèle de résolution des problèmes:

C'est le destinataire qui doit résoudre les problèmes bien qu'il fasse généralement appel à des sources extérieures pour obtenir des conseils.

Une synthèse en cinq points des propriétés fondamentales de cette approche peut être faite:

- 1- L'utilisateur est le point de départ;
- 2- Le diagnostic précède la définition des solutions;
- 3- Le rôle d'assistance externe est non directif;
- 4- L'importance des ressources internes est reconnue;
- 5- Le changement dont l'utilisateur prend l'initiative est le plus solide.

Dans le processus managériel, la planification occupe la place la plus importante en ce qui regarde le changement. Quelques auteurs seront cités ici afin de montrer l'importance de la planification dans la gestion du changement.

Philip H. Coombs attribue un rôle important à la planification par rapport au changement; ainsi il dit:

Une des tâches fondamentales de la planification de l'éducation, c'est de définir la meilleure manière de maintenir la complexité de ces rapports internes et externes en état d'équilibre satisfaisant dans des circonstances en voie de changement dynamique et de les infléchir constamment dans la direction voulue.³⁵

³⁵ Philip H. Coombs, Qu'est-ce que la planification de l'éducation? Unesco, 1970, p. 16.

Selon McClure,

la planification se justifie à plusieurs titres, et plus³⁶ particulièrement en ce qui regarde le changement.

Toujours selon cet auteur,

1- Elle fournit une réponse rationnelle à l'incertitude et au besoin de changement,

2- Elle aide l'organisation à se comporter de façon active (volontaire) plutôt que réactive face au futur.

Selon Miller,

la planification doit déboucher sur un changement contrôlé.³⁷

Selon Green et Winstead,

la planification efficace réduit³⁸ l'effet de surprise d'un environnement changeant.

Selon Jeanne Maheux,

La planification se présente comme moyen de permettre une certaine emprise³⁹ sur l'avenir qui, de par sa nature est inconnu.

³⁶ Yves Tessier, La planification stratégique en milieu universitaire, pp. 16-17.

³⁷ Ibid, p. 24.

³⁸ Ibid, p. 29.

³⁹ Jeanne Maheux, "Une expérience de planification," sous la direction de C. Barrabe et H. Girard, Administration scolaire, théorie et pratique, Chicoutimi, Gaétan Morin Editeur, p. 111.

Selon Steiner,

La planification c'est un engagement à l'action orienté sur le futur. Elle signifie l'esquisse d'un futur désiré et les moyens d'y parvenir.⁴⁰

Donc, après tous ces énoncés, il est bien évident que la planification est un des principaux moyens que le gestionnaire doit utiliser pour gérer le changement. On pourrait cependant faire ressortir l'importance de toutes les autres étapes du processus administratif comme l'évaluation, la supervision et le contrôle, etc... Si on a privilégié la planification, c'est que c'est par elle que s'initieront toutes les stratégies mises de l'avant par le gestionnaire pour diriger son action sur la gestion du changement.

S'il y a quelqu'un qui doit s'arrêter devant cette notion de changement, c'est bien celui qui a des responsabilités de gestion car il doit voir venir les tendances du futur; celui qui dirige ne peut prétendre, il doit comprendre. Le gestionnaire a la responsabilité de l'orientation de l'organisation dans un monde en changement perpétuel. Cette responsabilité se situe au niveau de la stratégie, de la politique générale et de la planification à long terme. A cet effet, Philip H. Coombs souligne:

Il faut désormais une stratégie qui mette l'accent moins sur l'expansion en tant que telle, que sur le changement et l'adaptation.⁴¹

⁴⁰ Yves Tessier, op. cit., p. 22.

⁴¹ Philip H. Coombs, op. cit., p. 27.

Conclusion au chapitre

Ainsi, l'homme et la femme ont la faculté de gérer le changement, et on ne peut survivre sans avoir la volonté active de le faire, et de s'adapter. Autrement, on est réduit à fuir la réalité, ce qui ne peut être que préjudiciable à l'avenir de la collectivité. De plus, il faut avoir le courage de s'adapter à ce que l'on ne peut changer. L'adaptabilité exige une ouverture face aux autres personnes que seuls peuvent réussir ceux qui se sentent parfaitement à l'aise dans quelque milieu qu'ils se trouvent. C'est une qualité qui permet de détecter aussi bien quand il faut attendre que quand il faut agir.

L'adaptabilité suppose chez l'administrateur suffisamment de sérénité pour qu'il accepte les choses et les êtres tels qu'ils sont, convaincu que tout ce qu'il a le pouvoir de changer, c'est lui-même.

C'est donc dans un tourbillon d'idées et de concepts nouveaux que le gestionnaire doit administrer efficacement les ressources mises à sa disposition dont il a la responsabilité par la nature même de son travail.

La notion qu'il faut aujourd'hui retenir de l'expérience technique ou des changements technologiques importants des dix dernières années, c'est qu'on devra se préoccuper vraiment de l'être humain, parce que ce dernier désire intervenir de plus en plus pour modifier l'environnement

dans lequel il vit et travaille. On répartit les qualités d'un bon gestionnaire sous les titres de qualités techniques, humaines et conceptuelles. Plus on s'élève dans la hiérarchie, moins la technique devient nécessaire par rapport à la capacité de communiquer, de motiver, de voir l'organisation comme un tout. Le gestionnaire moderne ne peut se replier sur son organisation et ses propres objectifs à court terme. Il doit prévoir des stratégies de changement à court, moyen et long terme. Le résultat final à atteindre, c'est une administration publique efficace, efficiente et innovatrice.

Le gestionnaire doit faire preuve de créativité, et la créativité c'est imaginer des moyens nouveaux d'accomplir les mêmes fonctions, de trouver des astuces qui vont faire accepter des changements, et surtout de créer des programmes perçus comme correspondant véritablement aux besoins de l'organisation et de la population.

Que faisons-nous dans le concret pour préparer nos organisations à ce besoin de constante réorganisation, pour fixer dans quelle direction doit s'orienter le changement, pour établir les critères qui permettront d'évaluer un changement?

Pour répondre aux exigences d'un environnement qui change constamment et pas toujours d'une façon perceptible, l'organisation doit toujours être en management de transi-

tion. Cette situation cadre mal avec le système bureaucratique qu'on a l'habitude de caractériser par une résistance farouche à tout ce qui tend à diminuer sa marge de manoeuvre et à changer ses méthodes routinières. Un management de transition doit effectuer l'étude systématique et l'élaboration d'une stratégie organisationnelle supportée par des structures appropriées en vue de planifier, d'implanter et de gérer les changements proposés. Le management de transition doit:

- Pouvoir définir une série de transitions graduelles,
- Etre à l'affût des réactions,
- Réagir promptement aux aspects négatifs,
- Créer une vision claire de l'avenir,
- Préparer les divers intervenants.

Le gestionnaire doit s'ajuster aux diverses réalités qui l'entourent et la résistance est une de ces réalités. Les approches permettant de composer avec les problèmes dus à la résistance au changement supposent une certaine tolérance face à l'agitation de la part du personnel et des leaders. Cette tolérance est essentielle à tous les niveaux de l'organisation, spécialement chez ceux qui décident des politiques mais aussi chez les professeurs, les membres des autres personnels, les parents et même les élèves. Un milieu sain doit posséder cette attitude de tolérance face à la turbulence.

Le grand défi du personnel assumant le leadership est d'utiliser les pressions et les conflits comme combustible pour assurer le changement nécessaire en éducation.

Alors que certains ne se sentent pas à l'aise dans une situation non structurée, le dirigeant de haute souplesse s'y complaît. Il ne craint pas les changements rapides et imprévus. La souplesse sera vraisemblablement une des caractéristiques importantes des futurs gestionnaires.

Ces gestionnaires de demain auront comme tâche principale de faire des choix opportuns entre les valeurs, les buts, les missions, les programmes et les divers systèmes dans un environnement grandement influencé par la technologie et la structure organisationnelle, le tout étant perçu et intégré dans une approche systémique.

Il faudra toujours que quelqu'un décide des changements à apporter en réponse à l'environnement turbulent, définisse les nouvelles tâches et crée les nouveaux systèmes organisationnels. C'est précisément parce qu'une organisation n'a pas de mécanismes internes automatiques ou cybernétiques comme les humains ou les systèmes mécaniques que la pratique du management est d'une telle importance.

Comme les modifications de l'environnement auront tendance à s'accroître en nombre et en vitesse, le futur gestionnaire devra agir et réagir plus efficacement, avec l'aide de systèmes informatiques plus sophistiqués et complexes, dans son choix des systèmes organisationnels, technologiques et humains.

Avant tout, il faudra miser sur les ressources illimitées de l'intelligence pour développer davantage l'art de la gestion dans le but de mieux organiser les talents pluridisciplinaires et faire plus avec moins. C'est donc à l'homme ou à la femme compétent(e), capable de traiter les aspects techniques de la gestion, de régler les problèmes d'organisation et de relations humaines, d'orienter sa propre action et l'action collective que revient la responsabilité d'organiser l'avenir.

Finalement, c'est l'homme ou la femme et non la machine qui prendra les décisions. C'est un être humain, avec son intuition, sa perspicacité, ses valeurs et ses intentions, qui devra décider.

Un chapitre comme celui-ci sur le changement, ne saurait se terminer, sans tenter de tirer une conclusion et une orientation pour l'avenir.

Dans un ouvrage récent de l'OCDE, on peut y lire:

L'avenir de notre pays dépend largement de l'efficacité de notre système éducatif, de sa capacité de s'adapter au monde moderne, et de ses facultés d'insertion dans une société et une économie en changement.⁴²

En effet, la capacité de réaliser l'avenir de la société dépend de la capacité de ses membres à s'adapter au changement et de l'habileté de ses dirigeants de l'orienter.

⁴²OCDE, op. cit., p.41.

L'évolution ne s'arrêtera pas et il faudra s'en accommoder. Il faudra participer activement à l'implantation de nouvelles idées, et en tirer le meilleur parti possible. On entre dans une période d'innovation sociale et technologique où disparaîtront un très grand nombre d'entreprises et de gestionnaires qui auront été incapables de s'adapter aux changements.

Il y a différentes façons de s'adapter au changement, et celle préconisée par cette étude c'est d'en devenir le gestionnaire. On va maintenant regarder quelles formes pourront prendre des outils comme le pouvoir et le leadership pour permettre au gestionnaire de gérer le changement.

CHAPITRE III

LE POUVOIR

Ce chapitre traite du pouvoir. Il vise à dégager le sens et la portée des différents facteurs qui entrent en ligne de compte lors des relations interpersonnelles qui ont cours dans les organisations. Pour ce faire, nous aborderons successivement la notion de pouvoir, ses sources et ses attributs. En conclusion, nous effectuerons une synthèse par laquelle nous tenterons de préciser la portée du pouvoir face à notre projet.

La notion de pouvoir

Le pouvoir fascine par son côté que l'on pourrait qualifier d'occulte et son étude ouvre d'innombrables fenêtres sur la vie courante. Pour Michel Crozier et Erhard Friedberg, le jeu est l'instrument dont se servent les acteurs pour régulariser leurs relations de pouvoir avec les autres. Ils disent à ce sujet:

Le jeu pour nous est beaucoup plus qu'une image, c'est un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en leur laissant - en se laissant - leur liberté.¹

Cette notion de jeu n'est pas unique à Crozier et Friedberg. D'autres s'en sont inspirée. Ainsi, pour Michael

¹ Michel Crozier et Erhard Friedberg, L'acteur et le système, Edition du Seuil, Paris, p. 97.

Korda, dont le livre est un best-seller américain, il dit que le monde dans lequel on se trouve est:

Un défi qui nous est lancé et un jeu.²

Ainsi, le jeu est un moyen que les humains ont élaboré pour régler leur coopération; c'est le mécanisme essentiel de l'action organisé. Le jeu concilie la liberté et la contrainte. Les stratégies peuvent varier plus ou moins considérablement selon les capacités propres des acteurs, selon la configuration particulière de leurs champs stratégiques respectifs et selon la structure et les règles des jeux auxquels ils participent dans l'organisation; elles peuvent être plus ou moins risquées, plus ou moins agressives ou au contraire, plus ou moins défensives.

Le pouvoir se situe au coeur même de la réalité quotidienne. Il appartient à chaque individu d'en interpréter les données pour lui-même. Le pouvoir est à l'origine des différents facteurs qui influencent plusieurs aspects importants de la vie. Michael Korda dit à ce sujet:

Le pouvoir est à l'origine de l'argent, du plaisir, de la sécurité et de la gloire.³

Pour plusieurs, posséder le pouvoir semble être le but ultime à atteindre. Ainsi, pour l'aspirant au pouvoir, toutes les ressources matérielles, humaines et financières

²Michael Korda, Le pouvoir, comment l'obtenir, comment s'en servir, Editions sélect, Montréal, 1977, p. 7.

³Ibid, p. 8.

dont il dispose, deviennent autant de moyens pour l'aider à atteindre son objectif. On peut corroborer cette assertion en regardant l'histoire; dans toutes les sociétés, la pratique du pouvoir à toujours suscité beaucoup de passion et provoqué des drames lourds de conséquences.

L'histoire de notre planète peut se décrire en se référant au pouvoir; John Kenneth Galbraith exprime cette idée de la façon suivante:

Ecrire l'histoire revient, le plus souvent, à rendre compte de l'exercice du pouvoir par les empereurs et les rois, l'Eglise, les dictateurs et les démocraties, les généraux et les armées, les capitalistes et les grandes sociétés. On pourrait tout aussi bien l'écrire en prenant pour axe les sources et les instruments du pouvoir.

Lorsque le mot pouvoir est utilisé quelque part, on a toujours l'impression que tous ont une compréhension commune de sa signification. Les idées que l'on a sur l'exercice du pouvoir sont souvent fondées sur des réalités du passé qui sont aujourd'hui pour une bonne part périmées ou en voie de le devenir. Ce sont des souvenirs historiques qui confèrent au pouvoir sa connotation dissuasive et dont les caractéristiques principales se rapprochent de l'agressivité et de la cruauté. Par ailleurs, la mentalité sociale moderne considère le pouvoir rétributif beaucoup plus compatible avec la liberté et la dignité de l'individu que le pouvoir

⁴John Kenneth Galbraith, Anatomie du pouvoir, Editions du Seuil, Paris, 1985, p. 91.

exercé par la force ou la contrainte. Ainsi, le pouvoir a mauvaise réputation et est perçu négativement dans les sociétés démocratiques d'aujourd'hui.

Pour Jean-Louis Bergeron, l'étude du pouvoir:

Pose des problèmes méthodologiques sérieux que les approches positivistes basées sur l'observation systématique et la quantification traditionnelle n'ont pu surmonter.⁵

Tous les auteurs sont unanimes à dire que le pouvoir est un phénomène dynamique et difficile à cerner. Il défie les méthodes traditionnelles d'approche, et une nouvelle méthode d'analyse comme la théorie générale des systèmes s'avère très utile.

Il existe certainement des facteurs communs aux différentes sortes de pouvoirs auxquels on se réfère couramment, qu'il s'agisse du pouvoir politique, militaire, religieux, familial, ou économique ou de celui que l'on prête à la presse, à la télévision et à l'opinion publique.

De tous les temps, penseurs et philosophes y sont allés de chacun leurs commentaires sur le pouvoir. Eglises et cathédrales manifestaient matériellement la présence et l'autorité de l'Eglise. Lorsqu'à la télévision nous voyons dérouler l'armée soviétique dans les rues de Moscou, elle est inévitablement accompagnée d'équipements militaires

⁵Jean-Louis Bergeron et coll. Les aspects humains de l'organisation, Gaétan Morin éditeur, Chicoutimi, 1979, p. 204.

imposants. Dans les entreprises la taille, le luxe et l'emplacement des bureaux indiquent l'importance relative du pouvoir de celui qui l'occupe.

Pour Frederick Nietzsche, la notion de pouvoir se rapporte à l'être humain; il dit:

Où j'ai trouvé du vivant, j'ai trouvé de la volonté de puissance.⁶

Cela signifie que l'humain possède en lui une volonté de puissance, laquelle fait partie de son héritage culturel.

Pour Max Weber, sociologue et théoricien politique allemand, le pouvoir est:

La possibilité de marquer⁷ de sa volonté le comportement d'autres personnes.

C'est bien là le sens qu'on lui donne couramment; telle personne ou tel groupe de personnes impose sa volonté et ses objectifs à d'autres, même s'ils sont réticents ou hostiles.

Par ailleurs, l'exercice du pouvoir, lequel a été associé à un jeu, n'exige pas nécessairement qu'on gagne à tous les coups. L'essence même du pouvoir c'est de savoir faire face aux exigences de la vie, c'est donc de survivre. En fait, le pouvoir est un moyen de se protéger de la cruauté, de l'indifférence et de la brutalité des autres

⁶ Frederick Nietzsche, Ainsi parlait Zarathoustra, cité dans Michael Korda, op. cit., p. 11.

⁷ Max Weber, cité dans John Kenneth Galbreth, op. cit., p. 12.

humains. En fait, le pouvoir se joue sur une base individuelle. Pour Michael Korda,

Le pouvoir est une passion privée, où victoires et défaites se jouent sur un plan intérieur, et nous seuls savons si nous avons gagné ou perdu.⁸

C'est effectivement une question d'appréciation personnelle; la façon dont on se sent et dont on réagit influence la perception et le comportement des autres.

Pour John Kenneth Galbraith qui s'est inspiré de Weber,

Telle personne ou tel groupe de personnes impose sa volonté et ses objectifs à d'autres, même s'ils sont réticents ou hostiles. Plus grande est la capacité d'imposer cette volonté et d'atteindre le but qui lui est associé, plus grand est le pouvoir.⁹

On sent bien dans cette définition, que le pouvoir consiste à imposer sa volonté à quelqu'un d'autre, soit par consentement, soit par la force. Cette définition est très explicite quant à l'objectif que poursuit la personne qui désire le pouvoir.

Marie-Claude Bartholy et Jean-Pierre Despin prétendent qu'avant d'être objet de théories,

Le pouvoir est d'abord un fait.¹⁰

⁸Michael Korda, op. cit., p. 76.

⁹John Kenneth Galbraith, op. cit., p. 12.

¹⁰Marie-Claude Bartholy et Jean-Pierre Despin, Le pouvoir, science et philosophie politiques, Editions Magnard, Paris, 1977, p. 11.

Pour eux, la définition qui en est couramment donnée rend compte, à première vue, de sa réalisation objective. Ainsi, le pouvoir peut être bon ou mauvais, mais il existe, et il faut composer avec.

Michel Crozier, quant à lui, a montré dans son livre intitulé "Le phénomène bureaucratique" que:

La standardisation et le système d'autorité formelle influencent les relations de pouvoir non officielles, et sont en retour influencés par ces dernières.¹¹

Michel Crozier introduit ici la notion de pouvoir informel, notion qui est très pertinente à la compréhension du pouvoir.

Michel Crozier et Erhard Friedberg dans "L'acteur et le système" prétendent que:

Toute structure d'action collective se constitue comme système de pouvoir. Elle est phénomène, effet et fait de pouvoir. En tant que construit humain, elle aménage, régularise, apprivoise et crée du pouvoir pour permettre aux hommes de coopérer dans des entreprises collectives.¹²

Donc, L'action collective n'est finalement rien d'autre que de la politique quotidienne. Ils complètent leur pensée au sujet de l'action collective en disant:

¹¹ Michel Crozier, Le phénomène bureaucratique, Edition du Seuil, Paris, 1963.

¹² Michel Crozier et Erhard Friedberg, L'acteur et le système, op. cit., p. 22.

Le pouvoir est sa matière première. Le pouvoir est le résultat du jeu des acteurs dans le contrôle des sources d'incertitudes.¹³

La relation qui est faite ici entre l'organisation et le pouvoir permet de comprendre l'importance du pouvoir dans la vie quotidienne.

Dans un vidéogramme sur le pouvoir, Pierre Collerette et Gilles Delisle le définissent ainsi:

C'est la capacité qu'a un individu d'obtenir que quelqu'un agisse ou pense autrement qu'il ne l'aurait fait sans notre intervention.¹⁴

Cette définition s'inspire de Dahl, un classique, qui propose la définition suivante du pouvoir:

Le pouvoir d'une personne A sur une personne B, c'est la capacité d'obtenir que B fasse une chose, qu'il n'aurait pas faite sans l'intervention de A.¹⁵

Ainsi, un individu a du pouvoir lorsqu'il est capable d'influencer une ou plusieurs personnes pour obtenir ce qu'il veut ou faire exécuter ce qu'il désire voir s'accomplir.

¹³ Ibid, p. 22.

¹⁴ Pierre Collerette et Gilles Delisle, L'exercice du pouvoir dans les groupes et les organisations, Université du Québec à Hull, 1984.

¹⁵ R.A. Dahl, "The concept of power", Behavioral sciences, Vol. 2, 1957, p. 201. cité dans Jean-Louis Bergeron et coll., op. cit., p. 205.

Dans les organisations, on assigne le pouvoir formel à quelqu'un en autorité. Jean-Louis Bergeron distingue pouvoir et autorité comme suit:

Le pouvoir est la capacité d'influencer quelqu'un, l'autorité est le droit¹⁶ de le faire. L'autorité est le pouvoir légitime.

A titre d'exemple concernant l'utilisation de l'autorité qui est rattachée au statut hiérarchique d'un personnel de cadre, il est à souligner l'importance de toutes les décisions quotidiennes relatives à la marche des opérations. De même, les cahiers de procédures renferment un ensemble de directives qui précisent les lignes directrices du service ou de l'organisation.

Quant au dictionnaire Larousse, voici ce qu'il présente comme définition du pouvoir:

- 1- Possibilité d'action d'une personne, autorité ou influence dont elle dispose.
- 2- Autorité, gouvernement d'un pays
- 3- Autorité spéciale s'exerçant sur des matières d'une nature déterminée: Pouvoir exécutif = pouvoir chargé de veiller à l'exécution de la loi et à l'administration de l'Etat. Pouvoir législatif = pouvoir chargé d'élaborer et de voter les lois. Pouvoir judiciaire = ensemble de la magistrature chargée de rendre

¹⁶Jean-Louis Bergeron et coll. op. cit., p. 205.

la justice. Pouvoir spirituel = qui n'appartient qu'à l'Eglise. Pouvoir temporel = gouvernement civil d'un Etat. Pouvoirs publics = ensemble des autorités qui détiennent le pouvoir dans l'Etat.

4- Document écrit par lequel une personne confie à une autre la possibilité de la représenter: Donner un pouvoir par-devant notaire.

5- Physique: capacité d'une substance de produire certains effets pouvoir calorifique.¹⁷

Cette définition, bien qu'elle n'insiste pas tellement sur l'aspect interpersonnel du pouvoir, permet cependant d'en distinguer les différentes sortes. Maintenant que l'on connaît un peu plus ce qu'est le pouvoir, on peut se poser la question suivante: Quelles en sont les sources? C'est-à-dire, qu'est-ce qui procure du pouvoir? Crozier et Friedberg présentent la source du pouvoir comme suit:

Les atouts, les ressources et les forces de chacune des parties en présence, bref, leur puissance respective qui détermineront le résultat d'une relation de pouvoir.¹⁸

Ainsi, pour eux, le pouvoir provient de la détention réelle ou présumée des ressources valorisées par les gens que l'on désire influencer. Le pouvoir réside dans la marge

¹⁷ Larousse, Dictionnaire encyclopédique de l'enseignement, 1975, p. 1104.

¹⁸ Michel Crozier et Erhard Friedberg, op. cit., p. 59.

de liberté dont dispose chacun des partenaires engagés dans une relation de pouvoir, c'est-à-dire dans sa possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre lui demande.

A partir de différents auteurs, on distingue quatre grandes sources ou attributs qui confèrent le droit d'exercer le pouvoir, soit la personnalité, la propriété, l'organisation et la légitimité.

La personnalité

La personnalité étant définie par John Kenneth Galbraith comme étant:

les ressources intellectuelles, la précision et l'acuité, le charme, l'honnêteté apparente, l'humour, la solennité et bien d'autres traits. Et aussi la capacité d'exprimer sa pensée de façon frappante, élégante, répétitive, en un mot, impérieuse.¹⁹

C'est l'une des tares de la personnalité en tant que source de pouvoir que d'être sujette aux limites de durée de la vie humaine. Aujourd'hui, cette difficulté est surmontée par la formation de compagnies, qui sont des personnes morales ayant certains droits, privilèges et obligations, et qui sont reconnues par la loi. Quoiqu'elles évoluent aussi dans la société, qu'elles peuvent faire faillite et qu'elles peuvent disparaître par le fait de certaines transactions,

¹⁹ John Kenneth Galbraith, op. cit., p. 47.

elles ne sont pas sujettes à la durée de la vie humaine.

Ainsi, la personnalité est une source qui confère le pouvoir; elle est dépendante des facultés humaines et ses caractéristiques sont jusqu'à un certain point, innées. Toutefois, elle ne peut seule l'assurer.

La propriété

La propriété permet le pouvoir rétributif en fournissant les moyens d'acheter la soumission. Pour John Kenneth Galbraith,

Des différentes sources du pouvoir, la propriété est apparemment la plus directe. Elle permet l'exercice le plus banal du pouvoir, celui par lequel une personne en plie une autre à sa volonté en l'achetant purement et simplement.²⁰

L'achat de moyens de persuasion constitue la manifestation la plus visible d'un pouvoir fondé sur la propriété. C'est de la sorte que le patron peut faire travailler un employé. Dans l'esprit populaire, la propriété s'associe à la richesse et confère du pouvoir. De nos jours, par ailleurs, la propriété donne moins accès aux instruments de pouvoir puisque le pouvoir détenu antieurement par les riches échoit de plus en plus à une association structurée d'individus, à une bureaucratie.

²⁰ John Kenneth Galbraith, op. cit., p. 53.

L'organisation

L'organisation est une des principales sources du pouvoir contemporain et permet d'obtenir la persuasion recherchée et, par la suite, la soumission à ses objectifs. Pour Crozier et Friedberg,

l'organisation est le royaume des relations de pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul.²¹

L'organisation, se définit comme le rassemblement de ceux qui partagent les mêmes intérêts, les mêmes valeurs, les mêmes conceptions. Dans les grandes entreprises modernes, pouvoir et organisation sont indissolublement liés l'un à l'autre. L'organisation régularise le déroulement des relations de pouvoir par des structures comme des organigrammes, des procédures et des règlements.

Dans toutes les organisations humaines, des individus sont en interrelations pour effectuer leurs tâches. Ces relations sont imprégnées par des normes, des habitudes et des procédures de travail, des statuts hiérarchiques et des rôles qui les composent. L'organisation investit certains de ses membres d'une autorité légitime sur d'autres, c'est-à-dire de pouvoirs particuliers de sanction et de récompense.

²¹ Michel Crozier et Erhard Friedberg, L'acteur et le système, p. 38.

Toutes ces variables créent des composantes avec lesquelles les individus doivent composer dans leurs relations interpersonnelles. Ainsi, les relations de travail s'organisent d'une manière plutôt stable et répétitive, généralement reconnue pour l'organisation en question, que le sociologue Michel Crozier appelle des jeux.

L'observation et l'analyse des jeux de rôle individuels ainsi que l'ensemble des jeux de rôle des différents intervenants est un des aspects importants de l'approche du pouvoir. Cela démontre comment, à coté des structures formelles, se développe des structures non voulues et non prévues appelées structures informelles. Muchielli donne une définition des structures informelles:

On appelle structures informelles tout ce qui se développe dans une organisation en dehors des exigences des structures formelles: les relations personnelles socio-affectives entre les membres de l'organisation, les tensions inter-personnelles, ou inter-groupes, les habitudes et les traditions.²²

Par ailleurs, dans les grandes entreprises comme l'Etat par exemple, le pouvoir qui émanait jadis de la propriété, des ressources financières, échoit maintenant à une structure d'individus qu'on appelle une bureaucratie. Tout comme la propriété, cette autre source du pouvoir qu'est l'organisation est à la fois protégée et réglementée par l'Etat.

²² Alex Mucchielli, Rôles et communications dans les organisations, E.S.F. et Cie, 1983, p. 36.

Les sociétés démocratiques, comme toute autre société, défendent résolument leurs droits acquis tels les droits d'expression, de réunion et d'association.

Selon Crozier et Friedberg, l'organisation est constituée de quatre types de pouvoirs principaux:

- 1- Il y a celui lié à la maîtrise d'une compétence particulière, associée à la spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable. L'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances et de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation.
- 2- Il y a celui lié à toutes les incertitudes qui se développent autour des relations entre l'organisation et son environnement. Aucune organisation ne peut exister sans établir des relations avec son environnement.
- 3- Il y a celui qui naît de la maîtrise de la communication et des informations entre ses unités et entre ses membres.
- 4- Il y a enfin celui qui découle de l'existence et de l'utilisation des règles organisationnelles générales.²³

Ces quatre types de pouvoir que sont la maîtrise d'une compétence particulière, du contrôle de l'environnement, du contrôle de l'information et l'utilisation des règles organisationnelles ne sont pas comme on le croît à la portée

²³ Michel Crozier et Erhard Friedberg, op. cit., p. 72-73.

seulement des patrons. Les employés(ées) y ont aussi accès et l'équilibre s'effectue par une sorte de marchandage entre supérieurs et subordonnés(ées). Selon Crozier et Friedberg, l'organisation n'est rien d'autre qu'un résultat:

L'organisation n'est ici en fin de compte rien d'autre qu'un univers de conflits, et son fonctionnement le résultat des affrontements entre les rationalités contingentes, multiples et divergentes d'acteurs relativement libres, utilisant les sources de pouvoir à leur disposition.²⁴

Ainsi donc, personnalité et propriété se renforcent mutuellement et bénéficient le plus souvent du surcroît d'efficience que donne l'organisation.

John Kenneth Galbraith dit au sujet de l'organisation:

L'organisation se manifeste donc en association avec la propriété et, dans une mesure plus ou moins grande, avec la personnalité. Mais elle est plus importante que l'une ou l'autre et cela de plus en plus, à l'époque moderne.²⁵

L'organisation peut donc exercer un pouvoir dissuasif et persuasif puisqu'elle dispose du pouvoir rétributif. Elle sera plus ou moins puissante selon l'efficacité avec laquelle elle disposera de ces trois instruments de l'exercice du pouvoir que sont la dissuasion, la rétribution et la persuasion.

²⁴Ibid, p. 80.

²⁵John Kenneth Galbraith, op. cit., p. 59.

La légitimité

Le pouvoir peut être acquis de façon légitime, mais aussi de façon illégitime, c'est-à-dire par des moyens non reconnus par les valeurs et les moeurs d'une société donnée.

Jocelyn Jacques définit le pouvoir légitime comme étant celui qui: "s'appuie sur des règles connues et acceptées."²⁶

Ainsi, on conçoit que c'est de toute une culture d'un peuple dont il est question. Plusieurs valeurs sont à la base du pouvoir légitime. Les valeurs culturelles constituent le premier élément de référence de toute société civilisée. L'acceptation de la structure sociale constitue un deuxième élément de référence importante du pouvoir légitime. L'acceptation sociale d'une fonction par les droits qui y sont rattachés constitue une troisième base du pouvoir légitime. A titre d'exemple, soulignons l'acceptation sociale du droit d'un juge d'imposer des amendes ou d'un contremaître de donner des ordres aux employés subalternes.

Outre l'acceptation sociale d'une fonction, le pouvoir légitime implique aussi qu'on reconnaisse à une personne le droit d'occuper cette fonction. Une élection peut-être un bon exemple pour démontrer comment un groupe en vient à

²⁶Nicole Côté et coll., Individu, groupe et organisation, Gaétan Morin éditeur, Chicoutimi, 1986, Chapitre 11, Le pouvoir, p. 288.

légitimer l'autorité d'un individu. Le processus de l'élection est un processus de légitimation des droits d'une personne à une fonction à laquelle est déjà associé un certain pouvoir.

Les zones dans lesquelles peut s'exercer le pouvoir légitime sont généralement spécifiées en même temps que l'attribution de ce pouvoir. Par exemple, un juge ou un contremaître n'a aucun pouvoir légitime sur les personnes en dehors de la cours ou de l'usine.

Les instruments du pouvoir

Ainsi, les sources du pouvoir sont multiples. Le pouvoir d'un individu est tributaire de sources personnelles comme la personnalité et la propriété, et de sources collectives comme l'organisation et la légitimité. Un individu a du pouvoir dans la mesure de la jonction de ces quatres sources. Voyons maintenant quels sont les instruments à sa disposition?

Dans toutes les sociétés, l'exercice du pouvoir s'accompagne de rites, lesquels peuvent être très apparents comme pour le pouvoir militaire et religieux ou beaucoup plus subtil mais tout aussi imposant pour les initiés comme on peut facilement le vivre lors d'activité sociales organisées pour les employés de bureau.

Dans les réunions officielles, il faut remarquer comment agissent chacun des acteurs, et leur jeu est dicté par leur statut. Le P.D.G. n'a pas à porter les documents, son siège est placé au bout de la table; normalement, il entre dans la salle de réunion alors que tout le monde est en place.

Qu'il s'agisse du déroulement des sessions de l'Assemblée Nationale, ou de toute autre réunion, il y a des rites et coutumes propres à chacune. Une constante se dégage cependant, c'est que le fonctionnement tient compte de l'importance relative de chacun des intervenants.

Le pouvoir se manifeste de trois façons. Selon Galbraith,

Le pouvoir s'exerce principalement par la dissuasion, la rétribution et la persuasion.²⁷

La dissuasion consiste le plus souvent en la menace d'un châtement physique. Le pouvoir dissuasif obtient la soumission par sa capacité d'imposer, aux préférences de l'individu ou du groupe, une condition de réalisation suffisamment désagréable ou douloureuse pour qu'elles soient abandonnées. Toutes les sociétés civilisées, sans exception, règlent le pouvoir dissuasif.

La rétribution passe par la récompense. Le pouvoir rétributif obtient la soumission par l'offre d'une récompense.

²⁷ John Kenneth Galbraith, op. cit., p. 138.

se positive, par la cession d'une valeur à celui qui se soumet. En abolissant l'esclavage, on a aboli le droit des propriétaires d'obliger à travailler par la menace d'un châtement et généralisé le système de la rétribution.

La persuasion est une forme de conditionnement. Le pouvoir persuasif modifie les pensées mêmes de celui que l'on veut soumettre. La persuasion, l'éducation ou l'adhésion sociale à ce qui paraît à l'individu naturel, adéquat ou juste, l'amène à se soumettre à la volonté d'un ou de plusieurs autres.

L'éducation peut être citée comme un exemple de persuasion explicite. Elle oriente le comportement des apprenants en leur inculquant une façon de pensée, propre à une société donnée. En Amérique du nord, le capitalisme est présenté comme le système économique le plus efficace ou approprié comme fondements d'une société. Dans les pays du "Bloc de l'Est", il n'en est pas de même.

Le trait qui distingue le mieux à la fois le pouvoir dissuasif et le pouvoir rétributif, c'est leur caractère objectif ou visible. Ceux qui exercent le pouvoir sont pleinement conscients de ce qu'ils font, et ceux qui se plient à la volonté d'autrui le font en pleine conscience.

Le pouvoir persuasif, quant à lui, est subjectif; ni ceux qui l'exercent ni ceux qui le subissent n'en ont nécessairement conscience. La soumission constitue un comportement normal, honorable, admis ou digne. Ainsi, au XXe

siècle, dans les sociétés démocratiques, le pouvoir politique repose principalement sur la persuasion. Le rôle du pouvoir persuasif est de plus en plus intimement lié à tout le développement social.

Les moyens de communication modernes, les divers médias parlés (télévision, radio) ou écrits (journeaux, brochures, livres, magazines) facilitent l'exercice du pouvoir persuasif. Une absolue certitude de conviction constitue un agent décisif de persuasion. Dans tout les cas d'incertitude, le pouvoir échoit toujours à ceux qui sont capables de trancher dans l'inconnu avec la plus parfaite assurance. Le pouvoir ne réside pas dans ces moyens de communication, mais découle de l'habileté à les utiliser. Ces moyens de communication ne sont que des outils au service de l'exercice du pouvoir de persuasion.

Une fois la conviction formée, soit par persuasion, soit par conditionnement, une soumission à la volonté d'autrui est ressentie par l'individu comme le produit de son propre sens moral ou social, du sentiment qu'il a de ce qui est juste et bien, de l'impression qu'il a lui même décidé.

Selon Crozier et Friedberg, pour comprendre le fonctionnement du pouvoir, il faut partir de l'individu (acteur) et non de l'organisation. Le comportement d'un acteur se conçoit à l'intérieur du contexte d'où il tire sa rationalité. Ainsi, selon eux:

L'acteur en situation n'agit pas en fonction d'un bilan de ce qu'il a donné et reçu, mais en fonction des opportunités qu'il distingue.²⁸

Selon eux, le problème fondamental c'est la coopération et l'interdépendance entre acteurs poursuivant des intérêts divergents sinon contradictoires. Les construits d'actions collectives, dans leurs différentes modalités, constituent la solution. Un contexte, un construit, c'est avant tout un lieu où se déroulent des relations de pouvoir. L'acteur, compte tenu des sources préalablement identifiées, exercera son pouvoir, qu'il soit dissuasif, rétributif ou persuasif, en usant d'autorité ou de leadership.

L'autorité est la capacité d'influencer dans le sens que l'on désire mais en ayant la possibilité de recourir à la contrainte formelle.

Le leadership est la capacité d'influencer dans le sens que l'on désire, sans toutefois devoir s'appuyer sur la contrainte formelle. Le leadership s'accompagne de l'acceptation volontaire.

²⁸ Michel Crozier et Erhard Friedberg, op. cit., p. 42.

Conclusion au chapitre

Le pouvoir se décrit donc comme étant un des principaux facteurs qui influence le monde des humains. Il s'actualise par un mécanisme sophistiqué qui s'est développé au cours de l'évolution que l'on appelle le jeu. Le pouvoir c'est la faculté de marquer les autres de sa volonté et au besoin de recourir à des moyens de l'imposer. Il prend sa source principalement dans la personnalité, la propriété, l'organisation et la légitimité. De plus, il s'exerce à l'aide de certains moyens comme la dissuasion, la rétribution et la persuasion. Dans les organisations, le pouvoir s'exerce par l'influence, l'autorité et le leadership. La société s'organise sous différents aspects, et le pouvoir s'actualise en conséquence, qu'il s'agisse de pouvoir de l'Etat, du pouvoir militaire ou du pouvoir religieux, etc...

Les relations de pouvoir qui apparaissent au sein d'une organisation sont fondées sur un ordre hiérarchique. La notion de contrôle nous permet d'établir une distinction entre les tentatives d'influence qui conduisent à la satisfaction d'un besoin ou qui échouent à cet égard. Le contrôle peut donc se manifester concrètement. Par contre, le pouvoir est potentiel, c'est-à-dire qu'il dénote une capacité d'exercer une influence.

Le pouvoir est aussi relié à la notion d'autorité. La personne en autorité a le droit d'exercer un contrôle sur certaines autres personnes dans des circonstances données. L'autorité est le pouvoir légitime dont dispose un individu ou un groupe en vertu d'une position occupée dans une organisation. Les structures d'autorité consacrent le droit à des membres d'exercer une influence sur d'autres dans des domaines d'activités délimités.

On a vu que le pouvoir s'exerce de différentes façon, soit par l'influence, l'autorité et le leadership. Etant donné l'importance grandissante attachée à la façon dont s'exerce le pouvoir dans la société moderne, c'est-à-dire par la persuasion plutôt que la contrainte, nous croyons que le leadership mérite d'être approfondi d'une façon particulière; c'est à quoi se consacrera le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

LE LEADERSHIP

En éducation, comme dans tout autre système social, le changement s'actualise qu'on le veuille ou pas. Tel que véhiculé par le paradigme systémique, il fait partie intégrante du cheminement et de l'évolution de la société. Il oblige les systèmes à s'adapter pour survivre. C'est-là un des principes de base qui régissent la société.

Ayant pris conscience de cet état de fait, le gestionnaire qui désire jouer son rôle doit intervenir pour prévenir, influencer et orienter le changement. Il cherche donc à en assurer la gestion et pour cela, il exerce un certain pouvoir et assume un certain leadership. En fait, ces deux concepts de pouvoir et de leadership font partie intégrante de la vie de tous les individus, qu'il s'agisse pour eux d'en subir les effets ou d'en imposer les règles aux autres.

On a vu que ces concepts s'exerçaient à travers des mécanismes généralement connus et acceptés qui se retrouvent dans la notion de culture organisationnelle. Certains auteurs, dont Crozier et Freidberg¹, ont qualifié ces mécanismes de "jeux".

¹Michel Crozier et Erhard Friedberg, L'acteur et le système, Editions du Seuil, Paris, 1977, p. 30.

Depuis que l'on cherche à comprendre le fonctionnement des gens dans les systèmes sociaux organisés, une attention particulière a été portée au fait que certains individus ont une habileté particulière pour influencer les autres et ainsi orienter l'action d'un ou de plusieurs individus. Cette habileté est appelée leadership.

Le but du présent chapitre est de présenter une définition la plus générale et universelle possible du leadership. Celle-ci sera développée à partir de la littérature et sera complétée et présentée à travers notre expérience d'administrateur. Ces deux dimensions constituent les deux points abordés dans ce chapitre.

Les quelques éléments retenus d'un sujet comme le leadership, lequel pourrait justifier une recherche à lui tout seul, l'ont été parce qu'ils contribuent à la compréhension du sujet de recherche dans l'optique du modèle que nous nous proposons de développer.

La notion de leadership

Le leadership a toujours été présent dans la conduite des humains sur la terre, et depuis que l'on est en mesure de mener des recherches scientifiques avec un peu plus de rigueur, son étude a suscité beaucoup d'intérêt. Dans le cadre de cette recherche, le concept de leadership se réfère plus particulièrement à la notion d'influence. Pour Kay et Palmer, le leadership signifie:

Faire usage de son influence sur le comportement d'un groupe ou d'un individu de sorte que l'action spécifique des objectifs (buts) peut être atteinte ou exécutée.²

Dans l'Education, les relations interpersonnelles jouent un rôle déterminant sur les résultats à atteindre et ce, à tous les niveaux du système. Ainsi, la personne qui intervient directement sur le comportement des autres peut prévoir et orienter leurs actions. De ce fait, elle est mieux à même de gérer les changements qui surviennent.

Dans la littérature en général, les concepts de pouvoir et de leadership sont intimement liés et leur étude est effectuée de façon complémentaire.

²Kay et Palmer, cité par Jeanne Maheux, Annexe I d'un document de notes du cours ADS 907-76 sur L'historique de la notion de supervision, UQAT, 1985, p. 3.

Sous cet aspect de complémentarité, Jean-Louis Bergeron définit le leadership comme étant:

le pouvoir d'influencer les membres d'un groupe à atteindre des objectifs communs.³

Dans cette optique, l'exercice du leadership correspond à un pouvoir, celui d'influencer les autres. Par ailleurs, ce qui distingue le leadership du pouvoir, c'est cette capacité d'influencer les gens sur une base volontaire, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour le pouvoir. Le pouvoir peut impliquer une influence contre la volonté des personnes. Ceci amène Bergeron à dire:

Bien que le leadership soit une forme de pouvoir, toutes les formes de pouvoir ne sont pas du leadership.⁴

Le leadership, c'est donc le beau côté de l'exercice du pouvoir. C'est le concept qui décrit le mieux la qualité fondamentale d'un meneur. Pour Richard Brousseau, qui se réfère à Bennis, Warren et Nanus, le leadership est transformateur; il le définit ainsi:

Le leadership transformateur est l'usage judicieux du pouvoir et celui-ci est cette énergie, cette capacité de traduire l'intention en réalité et de soutenir l'action.⁵

³Jean-Louis Bergeron et al., Les aspects humains de l'organisation, Gaétan Morin éditeur, Chicoutimi, 1979, p. 205.

⁴Ibid, p. 206.

⁵Richard Brousseau, "Les empreintes du leadership", Revue Sources, Vol. 2, no. 6. Oct. 1986.

Pour Brousseau, le leadership s'exerce dans les organisations par des personnes qui exercent leur influence sur la culture organisationnelle. Le leader communique aux autres une interprétation des événements et suscite l'adhésion à la philosophie et aux valeurs de l'organisation.

En plus d'avoir un effet transformateur, le leadership est motivateur. Pour André-Jean Rigny, le leadership motivateur devrait être:

...fait d'ouverture vers les autres et aussi de volonté de communiquer à tous les niveaux de l'entreprise le sens de l'oeuvre et de partager ce sens avec chacun.

Dans l'Education, tel que le sous-tend le paradigme éducatif présenté dans ce travail, cette ouverture et cette communication à tous les niveaux sont fondamentales. Le leadership touche les qualités humaines; il est fait de compréhension, d'ouverture, d'assurance et d'une certaine générosité difficilement quantifiable mais parfaitement ressentie par les différents intervenants.

⁶ André-Jean Rigny, cité dans Jacques Dufresne et Jocelyn Jacques, Crise et leadership, Chapitre 3, Boréal Express, Montréal, p. 75.

Théories classiques

Il serait incomplet de parler de leadership sans aborder les recherches scientifiques qui nous ont précédées. Nous nous contenterons d'en mentionner brièvement quelques-unes parmi les plus célèbres.

Mentionnons premièrement les travaux de McGregor⁷ qui par les théories X et Y a regroupé des comportements et attitudes des leaders de manière à définir des styles de leadership. Ainsi, selon la théorie X, l'être humain déteste le travail et il fera son possible pour l'éviter. On devra le forcer, le contrôler et le contraindre à travailler. Selon la théorie Y, le travail est naturel et utile. L'être humain se dirige et se contrôle lui-même lorsqu'il travaille pour réaliser des objectifs vraiment acceptés ou intériorisés.

De même, les systèmes 1 à 4 de Likert⁸ ont apportés un éclairage sur les comportements des dirigeants. Likert a analysé plusieurs cas de grandes entreprises où il a observé les comportements des dirigeants d'unités productives et les a comparé à ceux des unités moins productives. Le regroupement des résultats l'a amené à développer un modèle idéal

⁷Douglas McGregor, cité par Nicole Coté et coll., Individu, groupe et organisation, Gaétan Morin éditeur, Chicoutimi, 1986, Chapitre 9, le leadership, p. 212.

⁸Rensis Likert, ibid, p. 213.

d'organisation appelé "système 4" (les systèmes 1, 2 et 3 étant moins parfaits). Le tableau 3 présente certaines données descriptives des systèmes de Likert.

TABLEAU 3
ELEMENTS DESCRIPTIFS DES SYSTEMES 1 à 4 DE LIKERT

DESCRIPTION DU TYPE DE GESTION	SYSTÈMES			
	1	2	3	4
Les supérieurs adoptent-ils une attitude de soutien envers les employés?	Aucunement.	Dans certains cas mais de façon paternaliste.	La plupart du temps.	L'attitude de soutien est adoptée à fond et ce dans tous les cas,
Dans quelle mesure les supérieurs cherchent-ils à obtenir et à utiliser les idées de leurs subalternes concernant le travail?	Ils acceptent rarement les idées ou les suggestions de leurs employés.	Ils acceptent parfois les idées de leurs employés.	Ils essaient ordinairement d'obtenir les idées des employés.	Ils cherchent toujours à obtenir et à utiliser les idées et opinions de leurs subalternes.
Comment est la distance psychologique entre les supérieurs et les subalternes?	Très grande, il n'y a aucune relation amicale.	Assez grande.	Assez petite.	Très petite et les relations sont amicales et chaleureuses.
Le travail d'équipe a-t-il une importance réelle?	Non, on ne lui accorde aucune importance.	On lui accorde une faible importance.	Oui, on lui accorde une importance assez grande.	Oui, l'importance accordée est très grande.
Les supérieurs connaissent-ils et comprennent-ils les problèmes de leurs employés?	Ils ne les connaissent pas et ne les comprennent pas.	Ils les connaissent mais les comprennent peu.	Ils les connaissent et les comprennent assez bien.	Ils les connaissent et les comprennent très bien.

Source: Adapté de Likert, R., The Human Organisation, New York, N.Y.: McGraw-Hill, 1967. Tiré de Nicole Coté, Harry Abravanel, Jocelyn Jacques et Laurent Bélanger Individu, groupe et organisation, Gaétan Morin éditeur, Chicoutimi, Québec, 1986, p. 213.

La grille gestionnelle de Blake et Mouton⁹ a, pour axes, deux dimensions, soit l'intérêt pour l'élément humain et l'intérêt pour la production. Chacun des axes comporte neuf degrés. Les auteurs ont particulièrement développé cinq combinaisons à savoir:

- 1- Le gestionnaire est qualifié d'anémique, il ne s'occupe de rien et tente systématiquement d'éviter les décisions et les confrontations.
- 2- Le gestionnaire pratique une gestion de type social. Il se désintéresse de la production et du rendement pour se centrer uniquement sur le maintien de relations harmonieuses à l'intérieur de son équipe.
- 3- Le gestionnaire est l'intermédiaire entre les types 1 et 2. Il cherche un compromis satisfaisant entre les besoins de l'employé et les besoins de l'organisation.
- 4- Le gestionnaire est centré uniquement sur la tâche. Il considère son employé comme un outil de production. Il organise son travail de façon minutieuse et le contrôle par des normes, des procédures et des mesures disciplinaires à l'occasion.

⁹Robert R. Blake et Jane S. Mouton, ibid, p. 214.

5- Le gestionnaire préconise le travail en équipe. Il fait participer son équipe aux décisions et accorde beaucoup d'importance et à la tâche et aux individus. Selon les auteurs du modèle, ce type de gestion est le plus efficace qui soit.

A la lumière de ces auteurs, nous pouvons constater qu'il existe quelques constantes importantes dans les théories classiques sur le leadership.

D'abord, le leadership répond à un besoin. En effet, les individus recherchent des guides dans leurs semblables. Il existe aussi une corrélation positive entre la production totale, la capacité de travail et le leadership.

Ensuite, nous pouvons constater qu'il existe deux pôles extrêmes de leaders. D'une part, il y a celui centré sur la tâche, lequel accorde beaucoup d'importance sur la mission à réaliser par rapport aux individus. D'autre part, il y a celui centré sur l'individu, lequel accorde plus d'importance aux individus qu'à la tâche à accomplir.

En référence aux travaux de Likert, nous privilégions un leadership de type 3. Dans cette optique, les supérieurs adoptent la plupart du temps une attitude de soutien envers les employés(ées). De même, ils essaient ordinairement d'obtenir leurs idées. De plus, ils accordent une importance assez grande au travail d'équipe et ils connaissent et comprennent assez bien les problèmes de leurs employés(ées).

Style de leadership

Dans le présent travail, l'auteur s'appuie sur la croyance voulant que l'efficacité des administrateurs influence directement sur la qualité des services éducatifs à rendre. Donc, sans minimiser le rôle des autres acteurs, la qualité de l'Education dépend pour une large part de la qualité de ses dirigeants(tes) et ce à quelques niveaux qu'ils ou elles se trouvent. On pense qu'il existe un lien étroit entre le style de leadership des dirigeants(es), et le degré de motivation, de satisfaction et le rendement des employés(es).

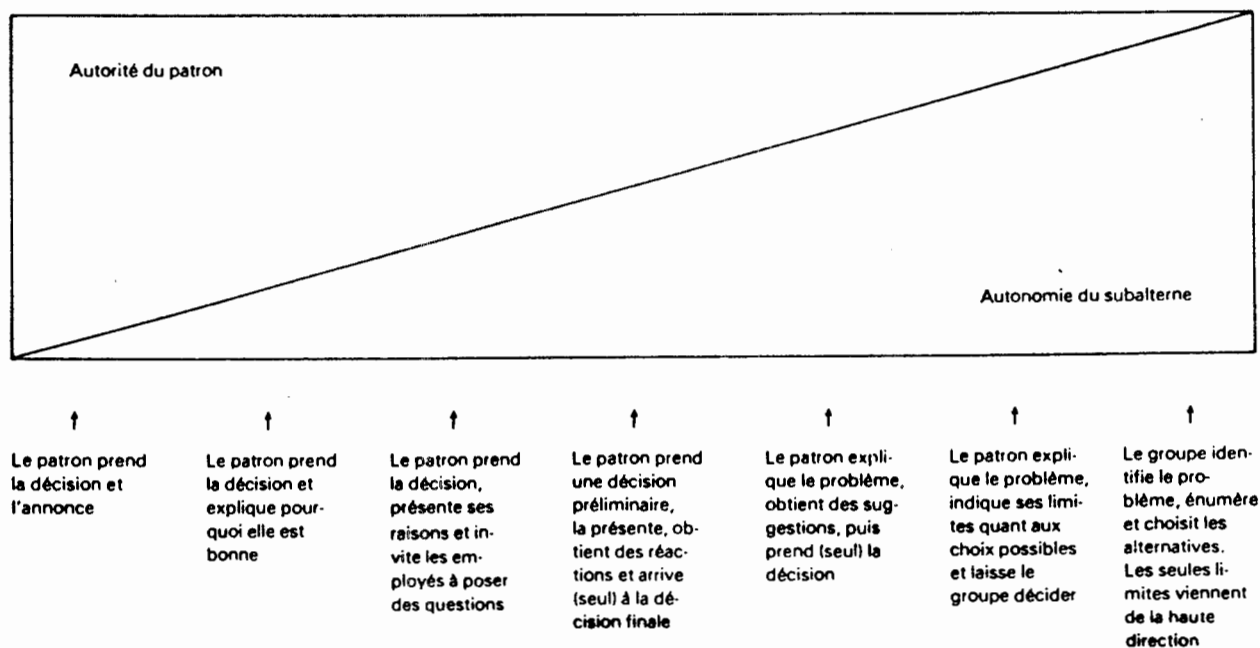
Depuis quelques années, dans les sociétés industrialisées, on insiste davantage sur des concepts comme la participation, la concertation et la cogestion. On peut se demander quelle est la signification et l'implication de ces termes par rapport au style de leadership du gestionnaire?

Lorsqu'on réfère à un classique comme Tannenbaum et Schmidt¹⁰, qui en 1958 ont présenté sous une forme très simple tout le continuum des styles de leadership sur la dimension de la participation, on se rend compte que la question ne date pas d'hier. La figure 4 présente le modèle.

¹⁰R. Tannenbaum et W.H. Schmidt, cité dans Jean-Louis Bergeron, op. cit., p. 261.

FIGURE 4

CONTINUUM DES STYLES DE LEADERSHIP (SUR LA DIMENSION
"PARTICIPATION")



Source: Adapté de Tannenbaum, R. et Schmidt, W.D. "How to choose a leadership pattern", Harvard Business Review, Mars-avril 1958. Tiré de Jean-Louis Berge-ron, Les aspects humains de l'organisation, p. 261.

La représentation qu'ils font de la participation par rapport aux styles de leadership est encore d'actualité et présente sept alternatives différentes allant de la prise de décision unilatérale par le patron, à la prise de décision entièrement assumée par le groupe. Selon les auteurs, pour arriver à choisir le style de leadership approprié, l'administrateur devra tenir compte de trois forces principales, lesquelles contiennent un ensemble de facteurs à considérer:

1- Les forces qui agissent sur lui

- a) Ses valeurs et ses convictions personnelles;
- b) La confiance qu'il a envers ses subalternes;
- c) Sa préférence personnelle pour un certain style;
- d) Sa capacité de vivre avec l'inquiétude produite par le style participatif.

2- Les forces qui agissent chez les subalternes

- a) Leur besoin d'indépendance et d'autonomie;
- b) Leur désir d'assumer des responsabilités supplémentaires;
- c) L'intérêt qu'ils portent à un problème particulier;
- d) Leur compréhension des objectifs de l'organisation et leur adhésion à ces objectifs;
- e) Leur connaissance, leur expérience, leur expertise face au problème;
- f) Leurs attentes et leurs désirs quant au style de leadership du patron.

3- Les forces qui proviennent de la situation

- a) Le genre d'organisation, ses traditions, ses coutumes, sa philosophie, sa taille;
- b) La capacité du groupe à travailler ensemble de façon efficace et harmonieuse;
- c) La nature du problème, sa complexité, le niveau d'expertise requis pour le résoudre et l'endroit où se loge cette expertise dans l'organisation;
- d) Le temps dont on dispose pour prendre la décision.

Donc, lorsqu'on y regarde de plus près, on se rend compte que le choix d'un style de gestion n'est pas une affaire simple. Comme on le voit, l'administrateur doit composer avec plusieurs forces sur lesquelles il n'a pas ou très peu de contrôle. Dans un contexte où la liberté et le respect des individus sont privilégiés, il ne peut pas modifier les facteurs qui sont mis en présence. Devant cette constatation, nous croyons que l'administrateur doit prendre conscience que la seule personne qu'il peut modifier, c'est lui-même.

Ainsi, l'administrateur qui connaît cette situation et qui désire assumer un certain leadership doit apprendre à lire les événements et les forces en présence, et il doit y adapter son style de leadership.

Souvent dans les organisation qui existent depuis plusieurs années, on ne se pose plus de question sur la façon d'en gérer la destinée. La culture organisationnelle est suffisamment bien établie et connue de tous pour que tout fonctionne de façon connue. Par ailleurs, lorsqu'une organisation subit des changements importants qui remettent en question tous ses antécédents, comme c'est le cas lors d'une intégration de commissions scolaires, il faut prêter une attention particulière à la philosophie qui animera les gestionnaires nouvellement nommés, lesquels proviennent de structures ayant des fonctionnements différents. Nous pensons que plus on aura conscience de l'importance du style de gestion sur l'efficacité du gestionnaire, plus on aura tendance à en appliquer différentes variantes propres à chaque situation.

Nous pensons en effet qu'aucun style ne peut être adapté à toutes les situations. A certaines occasions, il vaut mieux être autocratique alors qu'à d'autres c'est le contraire qui donnera les meilleurs résultats. C'est donc la capacité pour le gestionnaire de savoir reconnaître différentes situations, de savoir qu'il peut exercer son leadership de différentes façon, et enfin d'avoir la souplesse de s'adapter s'il fait des erreurs. L'expérience étant définie de façon populaire comme étant la somme de ses erreurs.

Le leadership de l'administrateur

On ne saurait présenter un administrateur scolaire sans parler de son leadership, de même qu'on ne saurait parler de son leadership sans préalablement s'entendre sur ce que contient la notion d'administrateur.

Lors du déroulement des activités reliées aux études de maîtrise, nous avons rencontré d'autres étudiantes et étudiants qui sont aussi des employés(ées) dans le monde scolaire et ce à plusieurs niveaux différents. Qu'il s'agisse d'enseignantes ou d'enseignants, de professionnelles ou de professionnels, de directrices ou de directeurs d'écoles, des niveaux primaire, secondaire, collégial ou universitaire, nous nous sommes vite rendu compte que l'administrateur scolaire en général a une renommée peu enviable dans les différents milieux académiques. Pour celles et ceux que nous avons cotoyés(ées) pendant plusieurs sessions et qui se sont exprimés(ées) sur le sujet, on pense que l'image qu'elles ou ils en avaient était souvent fondée. C'est à partir de constatations semblables qu'André Blondin et coll. souligne le fait qu'il existe des comportements de plus en plus discutables au niveau des administrateurs:

Il est tentant de se croire imbu de qualités et de privilèges que les autres (les subalternes) ne possèdent pas. Des vertus (au niveau de la connaissance, du jugement, de l'engagement actif envers les buts de l'organisation, etc.) sont quasi automatiquement attribuées aux gestionnaires.¹¹

Nous nous sommes efforcés d'avoir une participation de qualité afin de leur permettre de revoir leur point de vue sur la question. Ce que nous retenons de cette expérience, c'est qu'il est primordial de prendre conscience de l'importance du rôle de gestionnaire scolaire.

Préalablement, nous avons présenté l'hypothèse voulant que la motivation et le rendement des employés(ées) étaient directement reliés à la qualité des dirigeants. L'exemple que l'on vient de décrire renforce cette conception. Les leaders devront prendre conscience de l'importance de leur rôle et accepter de modifier certaines pratiques de leadership qui ne favorisent pas le respect des individus et risquent d'apporter une démotivation des personnels.

Afin de poursuivre cette réflexion, il importe de définir ce que l'on entend par administrateur ou gestionnaire. Il n'est pas facile de définir en peu de mots ce que comporte la fonction d'administrateur. Néanmoins, nous croyons que la définition suivante présentée par Crener et Monteil traduit bien la réalité:

¹¹ André Blondin et coll., cité dans Jacques Dufresne et Jocelyn Jacques, op. cit. p. 23.

On pourrait définir le manager comme un coordonnateur-intégrateur. A l'intérieur de l'entreprise, il doit coordonner et intégrer les hommes, les activités et les fonctions, en vue d'atteindre les buts fixés par l'organisation. A l'extérieur de l'entreprise, il doit oeuvrer afin de l'intégrer à l'environnement et de lui permettre de jouer son rôle de "bon citoyen". Le manager a un rôle de dirigeant: conduire des hommes, identifier les avenues de l'avenir, exercer son talent de visionnaire. Il a d'autre part un¹² rôle de gestionnaire: faire fonctionner la firme.

Ainsi, l'administrateur est celui qui dirige la destinée d'une organisation. Dans le domaine scolaire, cette fonction d'administrateur s'exerce à plusieurs niveaux: il y a la directrice ou le directeur général(e), la directrice ou le directeur de service ou d'école, et il y a le personnel de gérance. Pour exercer son rôle de leader, elle ou il doit posséder certaines qualités spéciales qui la ou le distingue des autres membres du groupe où elle ou il exerce son influence.

A cet égard, Crener et Monteil réfèrent à un article de Paul de Bruyne qui dresse un portrait du dirigeant idéal en indiquant les quelques données essentielles qu'il doit posséder. Elles sont regroupées en trois rubriques: les qualités de pensée, les qualités d'action et les qualités de commandement. Nous reprenons ces caractéristiques dans le tableau 4.

¹²Maxime Crener et Bernard Monteil, Principes de management, Les presses de l'Université du Québec, Montréal, 1971, p. 20.

TABLEAU 4

PORTRAIT DU DIRIGEANT IDEAL

i) Qualités de pensée - Le dirigeant idéal doit:

- aborder les situations particulières de façon analytique plutôt que s'inspirer d'un système de principes préconçus ou de généralisations;
- apercevoir le caractère d'unicité des situations réelles au lieu de les rapporter à des catégories abstraites et artificielles;
- se limiter aux faits pertinents et décisifs, après avoir exploré la situation dans les détails;
- penser de manière constructive tout en se servant de toute information ou connaissance utile, et en se rappelant les précédents, se rendre compte que chaque situation exige une adaptation nouvelle et originale, ce qui implique une méfiance vis-à-vis des raisonnements antérieurs ou des techniques acquises auparavant.

ii) Qualités d'actions - Le dirigeant idéal doit:

- être compétent dans plusieurs secteurs de la gestion et suffisamment expert dans chacun d'eux pour pouvoir apprécier n'importe quelle situation dans un secteur déterminé;
- être disposé à faire face à l'incertitude inhérente au milieu de l'entreprise et à prendre des risques sûrement posés;
- accepter des responsabilités;
- être prêt à prendre des décisions tant sur les objectifs que sur les moyens d'action, même si l'information disponible est incomplète (tout en étant suffisante);
- produire des résultats tangibles à partir de l'imagination créatrice et de la pensée constructive.

iii) Qualités de commandement - Le dirigeant idéal doit:

- travailler en collaboration avec d'autres, faire équipe; réaliser ses objectifs et exécuter ses décisions par l'intermédiaire de ses collaborateurs, réellement associés à l'entreprise commune;
- être ouvert à l'environnement social, conscient des ressources humaines et des relations humaines;
- juger et apprécier personnellement les collaborateurs immédiats, leur faire confiance et leur déléguer l'autorité en conséquence.

Source: Maxime Crener et Bernard Monteil, Principes de management, Les presses de l'Université du Québec, 1982, p. 21.

De plus, les qualités, caractéristiques et adresses demandées au leader sont déterminées pour une large part par les contingences de la situation dans laquelle se trouve le leader. On peut reporter cette discussion dans le domaine de l'Education lorsque l'on recrute du personnel de cadre. Dans une première étape, on fait référence à des critères d'admissibilité, lesquels consistent généralement à fixer des seuils minima requis concernant la scolarité et l'expérience. Par la suite, on détermine des critères d'éligibilité, comme le bilinguisme par exemple, qui fixent certaines exigences spécifiques en plus des critères d'admissibilité. Enfin, les autres critères qui vont permettre la sélection d'un administrateur font référence à l'ensemble des traits de personnalité de la candidate ou du candidat. L'évaluation de la personnalité et des autres qualités personnelles s'effectue sur une base arbitraire par l'employeur.

Par ailleurs, on s'attend à ce que l'administrateur soit une personne équilibrée. Nicole Coté décrit la personne équilibrée comme suit:

Sur le plan comportemental, on observe que les personnes équilibrées sont réceptives et attentives à elles-mêmes et à leur environnement, et définissent facilement leurs besoins; elles ont l'esprit clair et présent. Elles sont vivantes, énergiques, calmes et manifestent rarement des tensions ou de la fatigue. Elles sont flexibles:

leurs actions sont bien orientées et ont de l'impact sur leur environnement. Subjectivement, elles ressentent de la satisfaction et trouvent leur vie intéressante.¹³

Rares sont celles ou ceux qui pourront se reconnaître complètement dans cette définition, car il s'agit en fait d'une présentation idéalisée. Nous croyons cependant qu'elle donne une perspective intéressante pour la personne qui cherche un cadre de référence.

Pour l'administrateur qui a souvent à faire face à des situations stressantes, il est avantageux d'avoir une bonne connaissance de lui-même. S'il le désire, cette auto-évaluation lui permet d'améliorer certains points faibles de sa personnalité. Selon Bennis, Warren et Nanus, cités par Brousseau,

...les leaders transformateurs connaissent leur valeur, savent cultiver leurs compétences avec discipline et compenser leurs points faibles, apprennent de leurs échecs tout autant que de leurs succès, reconnaissant "qu'une erreur n'est qu'une façon de faire les choses". Ils stimulent l'apprentissage organisationnel en servant eux-mêmes de modèles, sachant que l'image positive de soi est contagieuse.¹⁴

En effet, le gestionnaire n'est pas uniquement le résultat des techniques qu'il a acquises, il est d'abord et avant tout, un être humain avec les limites que cela comporte.

¹³Nicole Coté et coll., op. cit., p. 122.

¹⁴Bennis, Warren et Nanus, cité par Richard Brousseau, op. cit., p. 3.

Emergence du leadership

Au début des années 1980, la société industrialisée a traversé une crise économique qui a eu des répercussions partout. Elle a fait subir ses contrecoups au sein des gouvernements et dans toutes les entreprises des secteurs privés et publics. Cette crise a provoqué des changements, et le vrai rôle du gestionnaire, qui consiste à gérer des ressources rares, prend de plus en plus toute sa signification. Face à cette situation, Alphonse Riverin souligne l'importance de management comme suit:

Le management est l'art d'utiliser au meilleur escient des ressources rares pour satisfaire des besoins illimités.¹⁵

De plus, la population s'attend à ce que ses leaders trouvent et apportent les solutions aux problèmes auxquels elle est confrontée afin de lui permettre de conserver les acquis et même d'améliorer les systèmes économiques et sociaux qui font désormais partie de son mode de vie. Dans un monde où les ressources sont de plus en plus précieuses compte tenu de la rareté, le rôle de leader devient de plus en plus exigeant. La planète entière traverse une crise de croissance mal contrôlée et les causes sont difficilement identifiables. Par ailleurs, les systèmes bureaucratiques se retrouvent souvent au ban des accusés. Michel Crozier définit la bureaucratie comme suit:

¹⁵Alphonse Riverin, cité dans Jacques Dufresne et Jocelyn Jacques, op. cit., p. 80.

En fait la bureaucratie, au sens où le grand public l'entend (c'est-à-dire le climat de routine, de rigidité, de contrainte et d'irresponsabilité qui caractérise les organisations dont on se plaint) n'est pas du tout la préfiguration de l'avenir... mais constitue le legs paralysant d'un passé où prévalait une conception étroite et bornée des moyens de coopération entre les hommes.¹⁶

La caractéristique d'irresponsabilité se caractérise par la déresponsabilisation des administrateurs, notamment dans le secteur public. Cette situation fait en sorte que la place qui devrait normalement être dévolue au leadership est de beaucoup diminuée. Lorsqu'il fait face à un problème, la réponse habituellement servie par un gestionnaire peut varier, mais se retrouve habituellement parmi les suivantes: C'est la norme, la loi, la convention, le règlement, le système, le gouvernement, etc... C'est rarement un individu bien identifié. Pour Jean-Marie Toulouse,

les leaders québécois impute toujours la responsabilité du déroulement des événements à quelqu'un d'autre, à quelqu'un de l'extérieur, se gardant bien d'envisager l'hypothèse qu'ils sont peut-être responsables.¹⁷

Cette approche de dépersonnalisation favorise la déhumanisation et laisse place à la bureaucratie et à la technocratie. On constate cette volonté de dépersonnaliser les relations humaines dans les négociations successives de conventions collectives entre le Gouvernement du Québec et

¹⁶ Michel Crozier, Le phénomène bureaucratique, Editions du seuil, Paris, 1962, p. 9.

¹⁷ Jean-Marie Toulouse, cité dans Jacques Dufresne et Jocelyn Jacques, op. cit., p. 181.

les employés(ées) des secteurs publics et para-publics. On tente de plus en plus de préciser et de normaliser toutes les situations de relations possibles entre employeurs et employés(ées). Pour Jacques Dufresne, l'idéal poursuivi par tous de façon à peine voilé,

C'est d'avoir un jour des conventions collectives si détaillées que les ordinateurs puissent en surveiller l'application.¹⁸

Ainsi, dans la poursuite de buts soit disant de justice, d'égalité et d'équité, la société tend à remplacer l'arbitraire humain par la normalisation supportée par une technologie avancée. Ce modèle d'organisation sociale est fondé sur de bonnes intentions; ce qui est moins bon, c'est le résultat.

Aujourd'hui, les leaders qui veulent exprimer leur désir de voir le monde revenir à des approches plus respectueuse des caractéristiques humaines risque d'être vite mis de côté. Les valeurs matérielles et les structures ont remplacé les valeurs morales et humaines. Pour Jean-Marie Toulouse,

Les leaders porte-parole de sentiments nobles sont remplacés par des leaders porte-parole du droit ou de ce qui est dû.¹⁹

¹⁸ Jacques Dufresne et Jocelyn Jacques, op. cit., p. 53.

¹⁹ Jean-Marie Toulouse, cité dans Jacques Dufresne et Jocelyn Jacques, ibid, p. 182.

Est-ce que l'idéologie de la gratuité, de la vocation, du dévouement, de la responsabilité est une idéologie dépassée, désuète?

Il est vrai que le vécu professionnel des cadres conduit à la recherche de performances individuelles. Les leaders sont préoccupés par des conquêtes personnelles, et ils travaillent au succès de leur organisation s'ils en retirent une satisfaction. Nicole Coté situe la responsabilité des leaders face à la situation actuelle comme suit:

Les leaders ne portent pas forcément la responsabilité d'avoir créé et de maintenir l'état de bouleversement que subit présentement la société, mais il reste que les détenteurs des pouvoirs politiques, économiques et administratifs se retrouvent concrètement dans l'obligation de faire face à cette situation et d'y apporter des correctifs.²⁰

S'il est possible de retrouver un contrat social acceptable, la chose repose dans les mains de ceux qui, par leur aptitudes conceptuelles et professionnelles, sont le mieux à même d'orienter l'activité de l'ensemble, dirigeants d'organismes publiques et privées, détenteurs de faits de ce pouvoir qu'on appelle leadership.

²¹Nicole Coté et coll., cité dans Jacques Dufresne et Jocelyn Jacques, ibid, p. 114.

Conclusion au chapitre

Le gestionnaire qui désire jouer son rôle doit intervenir pour prévenir, influencer et orienter le changement. Pour cela, il doit exercer un certain leadership. L'habileté particulière que possèdent certains individus pour influencer les autres est appelé leadership. Le concept de leadership fait partie intégrante de la vie quotidienne. Il se réfère à la notion d'influence.

En éducation, les relations interpersonnelles sont déterminantes sur les résultats à atteindre. Ainsi, le gestionnaire qui intervient sur le comportement des autres peut prévoir et orienter leurs actions. Par conséquent, il est mieux à même de gérer les changements qui surviennent.

Dans cette optique, l'exercice du leadership correspond au pouvoir d'influencer les autres sur une base volontaire. Le leadership, qui est la qualité fondamentale d'un meneur, est basé sur l'ouverture et la communication; il est fait de compréhension, d'assurance et de générosité; il est motivateur et transformateur.

L'exploration de théories classiques nous permet de constater qu'il existe certaines constantes importantes au sujet du leadership.

D'abord, le leadership répond à un besoin, celui d'individus qui recherchent des guides chez leurs semblables.

Ensuite, il existe une corrélation positive entre la production, la capacité de travail et le leadership. De plus, il existe deux pôles extrêmes de leaders: celui centré sur la tâche, et celui centré sur l'individu.

Cette analyse de théories classiques nous a permis de dégager notre propre conception du leadership. Ainsi, nous favorisons une attitude de soutien, et tentons de comprendre les problèmes que vivent les employés(ées). Nous essayons d'obtenir leurs idées, et nous accordons une importance assez grande au travail d'équipe. Nous croyons qu'il existe un lien étroit entre le style de leadership des dirigeants(es), et le degré de motivation, de satisfaction et le rendement des employés(ées).

Le style de gestion peut varier d'une forme autocratique où l'autorité du patron prime, à une forme complètement démocratique, où le groupe est complètement autonome. Nous pensons que le patron doit adopter un style de gestion propre à chacune des situations. La souplesse d'adaptation du patron fera toute la différence.

Notre expérience nous a permis de constater qu'il existe des comportements discutables chez certains administrateurs. Le rendement des employés(ées) étant relié à la qualité des dirigeants(es), les leaders devront prendre conscience de l'importance de leur rôle et accepter de modifier certaines pratiques de leadership qui ne favorisent pas le

respect des individus et risquent d'apporter une démotivation des personnels.

Ainsi, le manager doit coordonner et intégrer les ressources humaines, matérielles et financières en vue d'atteindre les buts fixés par l'organisation. Il suscite l'adhésion à la philosophie et aux valeurs de l'organisation. Le manager-leader que l'on nomme aussi administrateur, doit posséder certaines qualités de pensée, d'action et de commandement reconnues par ses pairs. Il doit avoir une bonne connaissance de lui-même et doit chercher à améliorer ses points faibles. On s'attend à ce que l'administrateur soit une personne équilibrée même s'il est d'abord et avant tout un être humain.

La science du management étant l'art d'utiliser au meilleur escient des ressources qui se font de plus en plus rares et convoitées, le rôle du dirigeant devient de plus en plus exigeant. Par ailleurs, la place qui devrait normalement être dévolue au leadership est occupée par une structure bureaucratique paralysante. On a tendance à dépersonnaliser les relations humaines et à les remplacer par des normes et des structures.

Les conditions difficiles qui existent dans plusieurs entreprises rendent plus évidente l'importance d'amener les gens à partager certaines valeurs, à adopter certains comportements de collaboration et à s'engager résolument dans

la mission de leur organisation. Les circonstances exigent en somme qu'on augmente la productivité de toutes les ressources et il semble bien qu'on ne puisse le faire sans avoir recours à une méthode traditionnelle basée sur le leadership.

Dans un contexte où la méfiance et le conflit sont vus comme la seule façon raisonnable de régler des problèmes, il pourrait paraître irrationnel de proposer une démarche basée sur l'ouverture d'esprit, la libre circulation de l'information et le consensus. Pourtant, le concept de concertation est fondamentalement lié à celui de leader.

Nous croyons que les leaders, détenteurs des pouvoirs politiques, économiques et administratifs, sont les mieux à même de réagir et d'apporter les éléments de solution nécessaires pour corriger l'état de bouleversement que connaît présentement la société.

CHAPITRE V

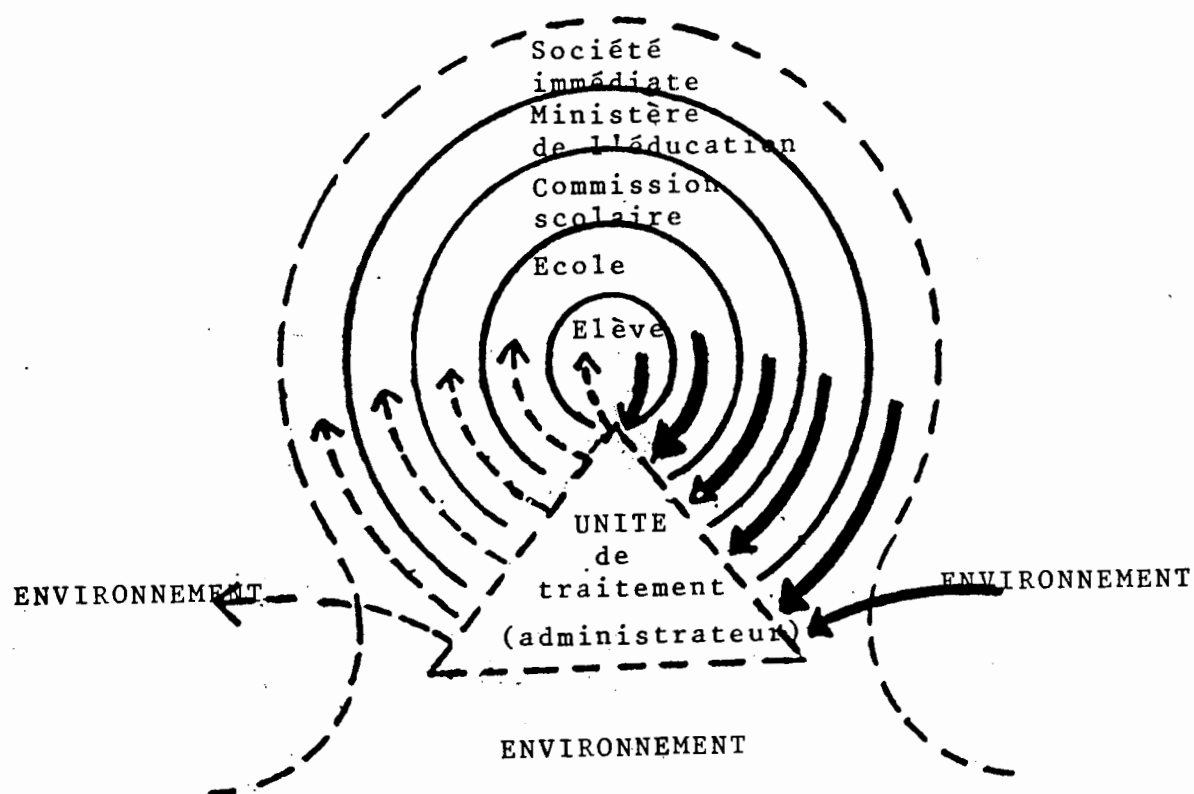
UN MODELE DE GESTION DU CHANGEMENT

Le but de ce chapitre est de proposer un modèle conceptuel intégré qui démontre comment un gestionnaire peut parvenir à gérer le changement par l'exercice du pouvoir et du leadership. Le changement étant omniprésent dans l'environnement, l'administrateur qui le désire peut en influencer l'impact sur le système scolaire.

A partir d'une expérience d'administrateur de plus de vingt ans et à l'aide de l'ensemble des contenus traités dans les chapitres précédents, nous allons nous efforcer de construire un modèle qui tienne compte des orientations dégagées jusqu'ici.

L'objectif de cet exercice consiste à parvenir à une certaine représentation d'une réalité, à l'expression d'un système explicatif qui dérive de nos croyances, de nos conceptions et de nos valeurs comme gestionnaire. Le modèle proposé est susceptible de représenter et d'expliquer comment un administrateur peut, par l'exercice d'un certain style de leadership et par l'utilisation du pouvoir qui lui est dévolu dans une organisation, provoquer, réagir, orienter et gérer le changement. Tout au moins, permettra-t-il de le prévenir et mettre de l'avant les mécanismes d'adaptation qui permettront à son organisation de s'ajuster.

FIGURE 5
ELEMENTS STRUCTURAUX DU MODELE DE GESTION DU CHANGEMENT



Le modèle de gestion du changement que nous présentons dans ce chapitre s'applique au domaine éducatif. Ce modèle est présenté sur deux figures complémentaires. La figure 5 (p.138) montre les différents éléments structuraux de notre modèle. Ces éléments sont, d'une part, en cercles concentriques et qui se superposent, l'élève, l'école, la commission scolaire, le Ministère de l'éducation et la société immédiate, et d'autre part, un triangle appelé unité de traitement. Ces éléments sont organisés en fonction d'un but, l'éducation de l'élève. Elle montre aussi que le système éducatif fait partie d'un environnement.

Les cercles incomplets et ouverts vers le bas représentent l'ouverture des différents éléments structuraux identifiés. Ceci signifie que les influences, pressions ou demandes de changement en provenance d'un des éléments du système peut affecter tous les autres. L'ouverture de la base du grand cercle vers l'extérieur, de même que la ligne pointillée qui le délimite, signifie cette perméabilité du système face à son environnement. Cet environnement est constitué de tout ce qui, n'appartenant pas au système éducatif, est situé en dehors de lui. Le système est influencé par son environnement et en retour, il influence ce dernier. Sans l'environnement, le système n'aurait ni entrées, ni sorties, il serait fermé.

Les différents éléments du système sont en mouvement et en ajustement continuels. Ils sont en interaction dynamique. L'opération de régulation qui en résulte et qui vise à conserver l'équilibre du système n'est pas gratuite et sans conséquence. Les flèches en caractère gras représentent les influences, pressions et demandes de changements qu'exercent les différents éléments du système éducatif et de l'environnement. Nous qualifions ces changements de primaires parce qu'ils sont à l'entrée de notre système de gestion du changement.

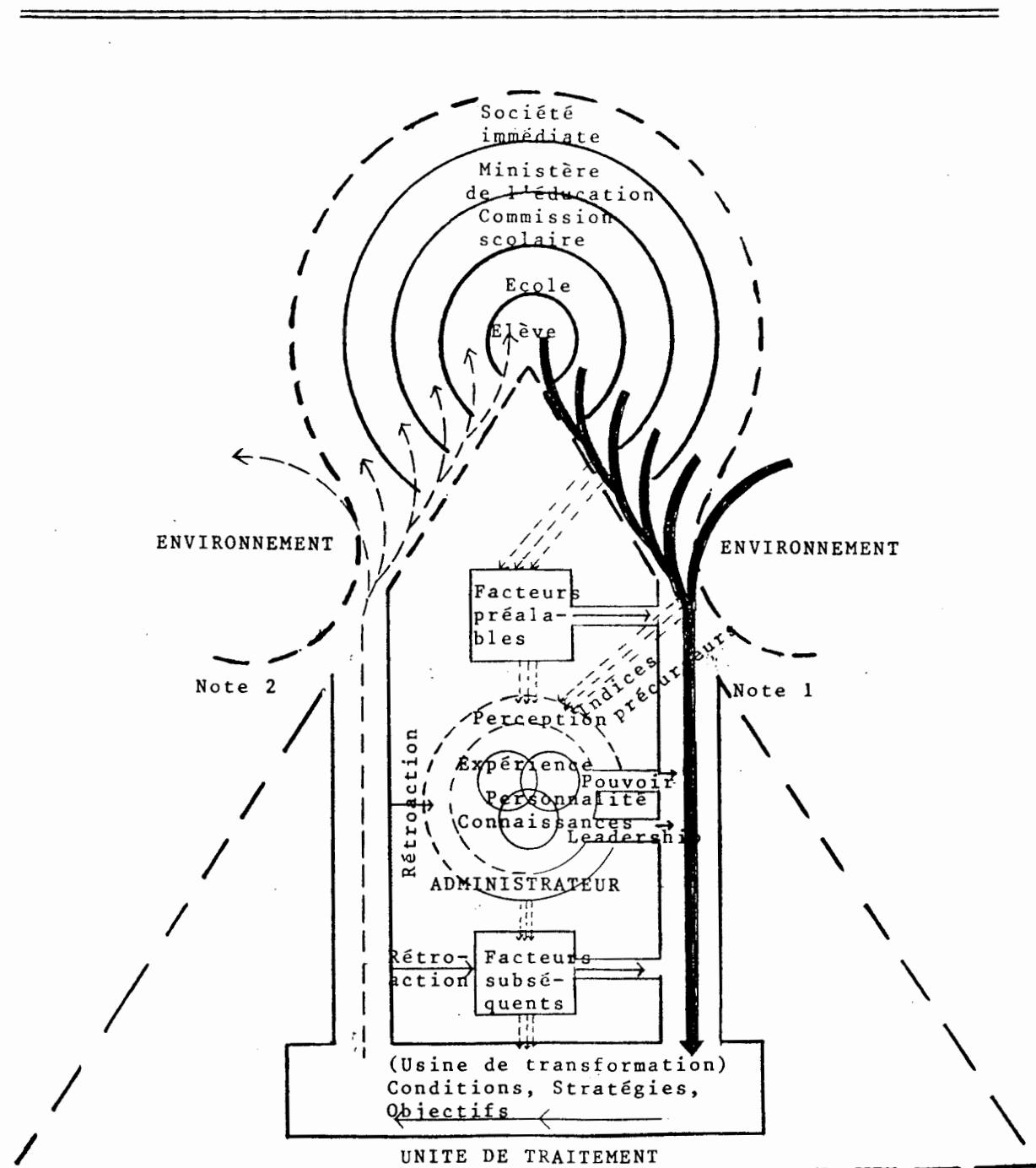
Les flèches en pointillé représentent les changements réels qui viennent affecter les différents éléments du système et de l'environnement. Nous appelons "changements modifiés" ces influences qui originent du changement primaire et qui ont été affectées par un processus de transformation.

Nous appelons "unité de traitement" le lieu symbolique où s'exercent les négociations et ajustements entre les différentes pressions en cause. Pour les fins de ce rapport, l'accent sera mis sur ce qui se passe dans l'unité de traitement. Nous croyons que l'administrateur se situe au coeur de cette unité. Il en est l'instigateur. La transformation s'effectue par l'exercice du pouvoir et du leadership. Par cette exercice, il gère les différentes influences qui proviennent des composantes du milieu scolaire, de l'environnement et de la société.

Le modèle proposé à la figure 6 (p. 142) se veut une intégration et une application de tout ce que nous avons annoncé et présenté jusqu'ici. Il reprend l'ensemble des éléments que nous avons présenté dans les chapitres précédents. Comme il a été mentionné, la structure de ce modèle s'organise en trois unités: le changement primaire, l'unité de traitement et le changement modifié.

Nous allons maintenant tenter d'expliquer comment nous concevons le fonctionnement de ces différents éléments. Par rapport à la figure 5, la figure 6 amplifie l'unité de traitement où se situe l'administrateur. Les flèches symbolisent le changement: ramifiée à l'entrée et à la sortie de l'unité de traitement, elles s'unifient dans l'unité même. A l'entrée, nous parlons de changement primaire et, à la sortie, de changement modifié. La transformation s'effectue principalement par l'intervention volontaire de l'administrateur mais aussi par l'effet d'autres facteurs, préalables ou subséquents, à cette intervention. Le pouvoir et le leadership, outils à la disposition de l'administrateur pour intervenir sur le changement primaire, sont sans cesse réajustés par la prise en compte de la rétroaction. Voyons maintenant comment l'administrateur qui le désire peut assumer son rôle de gestionnaire dans l'éducation en exerçant une influence sur le changement par l'exercice du pouvoir et du leadership.

FIGURE 6
MODELE DE GESTION DU CHANGEMENT EN EDUCATION



Note 1: Entrée du changement dans le système.
Note 2: Sortie du changement du système.

Le changement primaire

La conception du modèle de gestion du changement commence par l'arrivée planifiée ou imprévue du changement. Il s'agit, en fait, d'une volonté exprimée mais faisant encore partie de l'environnement, de la société immédiate ou d'un des éléments du système. Ce changement sera en quelque sorte modelé ou transformé et viendra influencer le système éducatif, la société immédiate ou l'environnement.

Ainsi représenté par des flèches en caractère gras, nous voyons que le changement primaire s'annonce d'abord à l'administrateur par certains indices précurseurs. Ces indices précurseurs sont symbolisés par des lignes pointillées parallèles partant du changement primaire (flèches grasses) pour pénétrer dans l'unité de traitement en direction des facteurs préalables de l'administrateur. Si par exemple, une école désirait modifier ses horaires hebdomadaires pour répondre à un besoin du milieu, plusieurs indices permettraient à l'administrateur de la commission scolaire de voir venir le projet et ainsi intervenir pour éliminer, minimiser ou renforcer ses impacts sur le système. Il aurait vu le projet à l'ordre du jour de l'équipe école ou du comité d'école; la direction de l'école lui en aurait parlé ou en aurait glissé un mot à la table de gestion; il en aurait entendu parler par quelqu'un qui le savait et qui avait intérêt à ce que la direction de la commission scolaire intervienne, etc... .

Les impacts peuvent être nombreux et toucher directement ou indirectement plusieurs des composantes du système comme par exemple: le transport, le syndicat, les parents, les autres écoles, le régime pédagogique, etc... .

Lorsqu'il est conscient et attentif à ce phénomène, le gestionnaire prend conscience de l'imminence d'un changement avant qu'il ne se produise. Toutefois, nous nous attarderons aux changements primaires qui pénètrent dans l'unité de traitement par un corridor délimitant un rectangle, notre intérêt n'étant pas la nature d'un changement donné mais sa circulation dans cette unité.

L'unité de traitement

L'unité de traitement est la pierre angulaire de notre modèle de gestion du changement. Elle se compose de trois éléments structuraux: l'administrateur, les facteurs préalables et les facteurs subséquents.

L'influence de l'administrateur s'exprime par l'exercice du pouvoir et du leadership et s'ajuste par la prise en compte de la rétroaction. Cette influence se traduit par une intervention sur le changement pour en modifier la forme primaire. Les facteurs préalables et subséquents peuvent également influencer le cours des événements. Tous ces éléments en interaction dynamique s'actualisent dans un

processus de transformation que nous avons représenté à l'intérieur d'un rectangle dans la figure 6. C'est en quelque sorte une représentation de l'usine de transformation.

L'administrateur

L'administrateur est représenté par un cercle placé au centre de l'unité de traitement. C'est l'unité de direction du processus de transformation.

Tout au long de la présentation, nous avons identifié les paradigmes qui nous animaient. Tantôt nous les avons exprimés clairement, tantôt ils ressortent de l'exposé. L'ensemble de ces croyances, conceptions et valeurs constitue le référentiel conceptuel qui supporte notre discours.

Premièrement, nous avons identifié le paradigme systémique. Rappelons que le système se définit par une certaine forme de relations entre les parties, c'est-à-dire une structure vivante. C'est le fait de cette interaction entre les différentes parties qui fait que le tout est autre chose que la simple addition de celles-ci.

Ensuite, nous avons identifié le paradigme éducatif par lequel nous avons exprimé notre conception de l'Education. Pour nous, l'élève est au coeur du système éducatif, et l'école est le reflet de la société.

Nous avons aussi exprimé nos croyances par rapport au système administratif en confirmant l'importance que nous accordions aux êtres humains dans les organisations.

C'est lorsque l'administrateur prend conscience de l'expression d'un changement qu'il doit l'analyser, l'interpréter, prévoir l'influence qu'il pourrait avoir sur le système éducatif et prendre une décision sur l'action qu'il entreprendra. Le changement évolue dans le temps et c'est au cours de cette évolution, après que l'administrateur ait constaté sa présence, qu'il peut y avoir intervention de sa part. En l'occurrence, cette intervention qui a pour objectif d'influencer, de modifier ou de gérer le changement, se traduit par l'exercice du pouvoir et du leadership. C'est, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, l'administrateur qui désire gérer le changement qui intervient sous une ou l'autre de ces deux formes d'expression de sa volonté et nous avons formulé en conclusion de chacun des chapitres une définition personnalisée des notions de changement, de pouvoir et de leadership. Chaque fois que nous y faisons référence, ce sont ces conceptions que nous véhiculons.

L'administrateur représente l'unité de direction de ce modèle de gestion du changement. En effet, sans cette volonté exprimée d'intervenir sur le changement, le modèle proposé n'a plus sa raison d'être. Par conséquent, la gestion du

changement débute par cette volonté d'agir et de réagir sur le changement en vue de la meilleure adaptabilité du système éducatif.

L'administrateur n'est pas un élément simple. Il se définit par un ensemble de facteurs complexes et complémentaires que nous avons représenté par un cercle comprenant divers sous-cercles. Le deuxième cercle intérieur délimite une zone de perception qui lui permet de connaître ce qui se passe dans son environnement, de voir venir le changement et qui, en quelque sorte, traduit un biais conséquent à l'amalgame de ses connaissances, de son expérience et de sa personnalité. Ces trois dimensions sont représentées par trois petits cercles en intersection (au sens mathématique du terme). Le tout baigne dans un contexte.

Le contexte

L'administrateur évolue dans un contexte qui l'englobe et l'influence, lequel a un effet déterminant sur son style de gestion. Par ailleurs, nous croyons que l'administrateur a aussi une large part d'influence sur le contexte dans lequel il baigne. Nous pourrions parler de culture organisationnelle. Dans le contexte, nous retrouvons la conjoncture économique, le régime politique, la technologie, les relations de travail, les politiques, les lois, les règlements et les procédures qui conditionnent le système scolaire.

L'expérience

Comme nous l'avons vu, l'administrateur acquiert, au fil des années, un bagage d'expérience qui lui permet d'anticiper et de comprendre les événements. Plus l'expérience d'un administrateur est grande, meilleure sera sa capacité à appréhender et à gérer le changement.

S'il est vrai que l'expérience s'acquiert et ne s'achète pas, il n'en est pas moins vrai que nous n'avons jamais fini d'apprendre. C'est ainsi que l'administrateur doit toujours chercher à s'améliorer.

Les connaissances

Un des autres éléments importants qui caractérise l'administrateur, c'est son bagage de connaissances. Il peut s'agir d'études académiques traditionnelles auxquelles s'ajoutent les acquis cognitifs liés à l'apprentissage de la tâche elle-même. De plus, le gestionnaire peut augmenter ses connaissances par des lectures personnelles liées ou non à sa tâche. Ces études ajoutent des connaissances à l'administrateur d'expérience qui de ce fait développera sa capacité à comprendre et interpréter les événements. Comme nous l'avons démontré dans l'introduction par la figure 2, la démarche de formation doit être un souci constant pour tout gestionnaire désirant avoir une influence déterminante sur la destinée de son organisation.

La personnalité

La personnalité d'un individu conditionne son mode d'appréhension des réalités qui l'entourent. La personnalité regroupe des facteurs tels les attitudes, les motivations, les besoins, les aspirations, les habiletés. C'est l'individu considéré comme être humain dans ce qu'il est et avec ce qu'il a reçu comme bagage héréditaire influencé par son expérience de vie personnelle. Si deux individus peuvent cumuler une expérience professionnelle et des connaissances académiques similaires et ce, dans un même contexte, la personnalité en fait deux êtres distincts qui n'agiront pas et ne réagiront pas de la même façon à un changement primaire identique.

Facteurs préalables et subséquents

L'administrateur n'est pas le seul à agir ou réagir sur le changement. En effet, le gestionnaire est entouré d'une équipe de professionnels(les), (secrétaires, adjoints(es), etc...) qui, directement ou indirectement, agissent et réagissent aussi.

Il y a aussi les influences de tous les autres intervenants du milieu comme les autres employés(ées), les parents, les syndicats, etc... et sur qui l'administrateur n'a pas de contrôle.

Dans notre modèle, nous avons appelé facteurs préalables et subséquents ces autres influences qui interviennent sur un changement avant ou après l'administrateur, mais dans les deux cas, en dehors de son contrôle. Ceci signifie que parfois des actions concernant un événement prévisible sont initiées par d'autres intervenants sans que le gestionnaire ne se soit impliqué. Cependant, il en aura conscience. Les lignes pointillées reliant l'ensemble facteurs préalables et facteurs subséquents à l'administrateur signifient qu'il en aura connaissance et en tiendra compte dans son intervention. Ainsi, la position locale du syndicat à un projet de loi devrait inciter l'administrateur à la prudence lorsque vient le moment de la mettre en application.

De même, certaines influences peuvent s'exprimer après que l'administrateur ait pris position. Elles viennent altérer son niveau d'influence sans qu'il n'y puisse rien changer pour le moment. A titre d'exemple, il peut s'agir de l'action d'un adjoint qui, ne partageant pas la décision de son patron, peut très bien transmettre une information confidentielle ou une information erronée pour changer le cours des événements.

Parfois, les autres influences proviendront de circonstances ou d'événements n'ayant pas de référence aux éléments humains. Une lettre peut très bien se perdre dans le courrier ou parvenir en retard à son destinataire, et changer complètement une situation.

Ces facteurs préalables ou subséquents sont hors de contrôle. C'est par la rétroaction que l'administrateur pourra en saisir la portée et en tenir compte.

Le changement modifié

Ainsi influencé et transformé, le changement deviendra ce que nous avons appelé le changement modifié. Représenté par une ligne pointillée, le changement modifié viendra affecter directement un des éléments du système éducatif, de la société immédiate ou de l'environnement.

Ainsi influencés par ce changement modifié, les éléments du système ou hors système pourront soit l'accepter, soit réagir. Une réaction enclanchera à nouveau le processus que nous avons décrit et schématisé dans la figure 6.

Jusqu'à présent, nous avons décrit les éléments structuraux de notre modèle en insistant plus particulièrement sur l'unité de traitement et, parmi ces derniers, sur l'élément "administrateur". Ceci est conséquent avec l'intention de ce chapitre à savoir qu'un gestionnaire peut parvenir à gérer le changement ce qui explique sa mise en évidence dans le modèle construit. Voyons maintenant comment peut s'exercer son influence.

La dynamique de la transformation

La construction de notre modèle symbolise le changement comme un élément fonctionnel dynamique et omniprésent. De toute provenance, éléments du système éducatif ou de l'environnement, il s'unifie à l'entrée de l'unité de traitement, y séjourne et s'y transforme avant de retourner affecter l'un ou l'autre des éléments du système, de la société immédiate ou de l'environnement.

L'influence de l'administrateur ne s'exerce pas tant sur la nature du changement lui-même mais davantage sur les conditions à mettre en place, les stratégies, les attitudes ou le rythme du changement. Jouant d'influence par le pouvoir et le leadership, la rétroaction devient une source d'information privilégiée pour l'ajustement de son influence, particulièrement lorsque la transformation tire son origine de l'influence des facteurs préalables ou subséquents, l'objectif recherché étant d'abord l'adaptabilité du système.

Rétroaction

Dans la perspective du modèle proposé, la rétroaction constitue un élément essentiel au maintien et au développement du système de gestion du changement, et par conséquent, du système éducatif. Elle permet notamment d'informer les

principaux intervenants du système sur les résultats positifs ou négatifs de leur action. De plus, elle permet de mesurer l'impact des changements sur le système et ainsi permettre de prendre des mesures correctrices si possible. De plus, la rétroaction transmet une information pertinente sur l'implantation d'un changement, ce qui permet l'acquisition d'expérience.

Pouvoir et leadership

La gestion du changement par l'exercice du pouvoir et du leadership est la raison d'être de ce modèle. Comme le montre le schéma de la figure 6, le pouvoir et le leadership ne constituent pas un filtre par lequel passe le changement primaire mais une influence qui s'exerce sur ce dernier. Ceci signifie qu'après la perception du changement primaire, l'administrateur doit ajuster et, en quelque sorte, qualifier la force de son intervention à mesure qu'il évalue la réalité du changement.

Il aura recours à son bagage de connaissances et d'expériences pour jauger de la sorte et de la qualité de son intervention. Son intervention prend la forme de conditions à créer, de stratégies à définir ou d'objectifs à atteindre. Ses qualités personnelles et le contexte organisationnel pourront lui faciliter la tâche ou au contraire lui nuire.

Ainsi, dans un contexte où les relations patronales-syndicales sont tendues à l'extrême, un geste ou une volonté exprimée de la part d'un personnel en autorité sera perçu comme une agression.

Le pouvoir, comme nous l'avons vu, c'est la capacité d'imposer sa volonté aux autres. Cette imposition doit prendre en compte le caractère démocratique qui prévaut en éducation où la participation des différents acteurs est sollicitée et inscrite dans certaines règles du système. Nous pensons que l'époque du dirigeant qui connaît tout et dirige tout avec une poigne de fer est révolue. Ceci ne signifie pas qu'il ne faille plus prendre de décisions énergiques; au contraire, dans certaines circonstances, une autorité ferme est requise. Certaines situations risquent d'affecter tout le système et de pénaliser l'ensemble injustement. Le patron devra prendre certaines mesures énergiques et aller même, par exemple, jusqu'à congédier un(e) employé(ée) si les circonstances l'exigent. C'est dans la façon d'imposer sa volonté que l'exercice du pouvoir devient source conflictuelle ou non. Il n'y a pas qu'une façon de le faire.

Le leadership peut se résumer comme étant l'art de motiver des gens à réaliser une tâche qu'ils n'auraient pas aimé faire naturellement. Dans l'éducation, le personnel étant la ressource première, il est important qu'il soit motivé. La motivation des employés(ées) étant dépendante en

partie des dirigeants, il importe donc que ces derniers aient un leadership motivateur.

De plus en plus, les employés(ées) réclament de partager le sens de la mission et d'être respectés(ées) comme des êtres humains associés à la démarche.

Nous croyons que le gestionnaire, qui a la responsabilité de prendre les décisions qui influenceront les changements qui s'annoncent, doit considérer l'importance que revêt la façon dont il exerce son leadership.

Dans la figure 6, nous avons placé le pouvoir comme préalable au leadership dans le temps, parce que nous croyons que le gestionnaire ne doit pas manipuler les gens. La couleur de l'autorité qu'il entend déployer doit être connue et sans équivoque. Par ailleurs, nous pensons qu'il devrait utiliser le moins possible, lorsqu'il juge que c'est faisable, un pouvoir d'imposition de la décision. S'il affirme un leadership plus démocratique qu'autoritaire, il sera véritablement reconnu et accepté comme autorité de direction par ses supérieurs, ses pairs, et par ses subalternes.

Pour la communauté, l'exercice du pouvoir et du leadership devrait être davantage perceptible par la mise en place d'objectifs gradués de changement, par l'existence de stratégies et de conditions de changement que par l'assujettissement à une décision qui est toujours ressentie comme

imposée. Ainsi, un changement de nature à bouleverser profondément l'organisation ou certains de ses membres, tel l'intégration de structures administratives, a intérêt à être annoncé, expliqué, implanté graduellement et suivi un certain temps après sa mise en vigueur. Par ailleurs, un changement dont l'impact sur le système ne se ressentirait principalement qu'au niveau d'un élément, tel la mise en place d'une nouvelle pratique pédagogique dans une école, requerrait de l'administrateur une compréhension du changement et un soutien aux novateurs dans l'aménagement des conditions humaines et matérielles. Un tel changement pourrait cependant entraîner un bouleversement plus important que prévu comme par exemple des déplacements de personnel. Ce dernier exemple traduit la véritable dynamique de notre modèle à savoir qu'un changement primaire dont la perception initiale amène une transformation sur un des éléments du système, l'école, peut enclancher un changement primaire d'une autre nature, soit le déplacement de personnel.

La rétroaction, d'une part, et les indices précurseurs, d'autre part, deviennent deux éléments qui peuvent aider le gestionnaire à agir et réagir avant l'éclatement d'un conflit. Dans la réalité, le temps de réaction devient parfois un facteur déterminant des événements.

Un exemple d'application

Pour compléter la présentation de notre modèle, nous allons démontrer comment il peut s'articuler, en décrivant brièvement, à titre d'exemple, une situation de changement qui a touché les niveaux pré-scolaire et primaire du système scolaire valdorien et ce, à tous les niveaux opérationnels décrits à la figure 5 soit: l'élève, l'école, la Commission scolaire, le Ministère de l'éducation et la société immédiate.

Des nombreux sujets possibles, nous avons choisi de présenter le cheminement de l'implantation d'une école alternative à travers les différentes étapes décrites dans notre modèle de gestion du changement présenté à la figure 6.

Depuis quelques années, la philosophie contenue dans l'appellation d'école alternative est véhiculée, au Québec, par différents théoriciens¹. Depuis plus de dix ans, il existe des écoles de ce type au Québec, dont la plus réputée est l'école Jonathan à la Commission scolaire de Ste-Croix. Ainsi, ces éléments de connaissance font partie de notre environnement de gestionnaire. En 1985, un groupe de parents de la communauté valdorienne s'intéressent activement à l'idée d'implanter une école de ce type dans le milieu.

¹Ginette Lépine, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Editions coopératives Albert St-Martin, 1977.

C'est à ce stade ambrionnaire d'un projet de changement que nous retrouvons la première phase de notre modèle, soit la perception du changement. Il s'agit en fait d'une idée exprimée qui fait encore partie de l'environnement. En l'occurrence, elle fait partie du système éducatif provincial depuis plusieurs années et plus récemment de l'environnement immédiat.

Ce changement que nous avons qualifié de primaire dans notre modèle s'est d'abord annoncé de différentes façons aux administrateurs. Plusieurs indices ont permis de déceler la venue de ce projet. Il y a eu tout d'abord des contacts de plusieurs délégués(ées) avec les différents représentants des services pédagogiques de la commission scolaire; ensuite, il y a eu la formation d'un comité de travail composé de parents intéressés, auquel s'est adjoint un commissaire d'école lui-même promoteur du projet. Bref, les dirigeants de la commission scolaire ne pouvaient plus ignorer le projet; le changement était à leur porte.

Ainsi, lorsque les gestionnaires ont pris conscience de l'expression de cette volonté, ils ont procédé à l'analyse et à l'interprétation des faits qu'ils connaissaient. Ceci a donné lieu à un document² visant à la prise de décision dont le tableau 5 constitue un extrait.

²Adrien Boucher, Etude visant à permettre aux commissaires de décider de l'ouverture ou non d'une école alternative à la Commission scolaire de Val D'Or, Document inédit, avril 1985.

TABLEAU 5

TABLEAU SYNTHESE DES PRINCIPALES DIFFERENCES ENTRE L'ECOLE
TRADITIONNELLE ET L'ECOLE ALTERNATIVE

<u>Situation actuelle</u>	<u>Situation désirée</u>
Objectif: <u>Permettre aux parents d'agir comme agents de formation et co-éducateurs.</u>	
- Ne participent pas à la gestion sauf sur une base consultative via des comités.	- Participent activement via le comité de gestion.
Objectif: <u>Développer l'autonomie de l'enfant.</u>	
- Motivation extrinsèque.	- Motivation intrinsèque.
- Rythme d'apprentissage déterminé de l'extérieur.	- Rythme d'apprentissage déterminé par et pour l'enfant.
Objectif: <u>Développer les capacités d'adaptation au changement.</u>	
- L'école traditionnelle fait partie d'une institution très structurée et programmée, donc offrant, par définition, plus de résistance au changement.	- La souplesse des structures, la diversité des personnes, l'ouverture de l'école sur le milieu (interpénétration) perméabilise l'école alternative au changement.
Objectif: <u>Développer le respect des différences individuelles et collectives.</u>	
- L'école traditionnelle a tendance à normaliser les comportements.	- Processus d'apprentissage valorisant les caractéristiques et les richesses individuelles et collectives propres à chaque enfant ou à chaque groupe.
Objectif: <u>Favoriser l'ouverture des approches pédagogiques.</u>	
- Tend à cloisonner les matières et les contenus à l'intérieur de chaque matière.	- Met de l'avant l'intégration des matières, des contenus et du vécu de l'élève.

Cette étude a permis aux gestionnaires de prévoir l'influence que ce changement pourrait avoir sur le système éducatif et ainsi, prendre une décision sur leur implication. Les dirigeants de la commission scolaire furent donc placés devant une situation de fait qui les obligeait à décider d'une nouvelle stratégie comportementale. Ou bien ils impliquaient l'ensemble de leurs ressources dans la réalisation du projet, ceci afin d'en éliminer, d'en minimiser ou d'en renforcer les impacts sur le système, ou bien ils laissaient les intervenants intéressés à l'écart, ou bien encore, ils rejetaient carrément leur demande.

Après mûre réflexion, ils choisirent de s'impliquer à fond dans le projet, de réaliser les études de faisabilité, et de participer activement à tout le processus. La commission scolaire a donc délégué de ses membres sur le conseil d'administration de l'école alternative. En l'occurrence, cette intervention qui avait pour objectif d'influencer, de modifier et en quelque sorte de gérer le changement, se traduisait par l'exercice du pouvoir et du leadership de ses administrateurs délégués.

Dans l'exemple que nous présentons, l'administrateur est un des éléments de l'unité de direction composée du conseil des commissaires, assistée et conseillée par une équipe de gestion formée du directeur général et de personnel d'encadrement. Notre modèle s'applique aussi bien à un organisme géré par un groupe d'administrateurs comme une

commission scolaire, qu'à un administrateur unique. En fait, les caractéristiques générales du modèle sont les mêmes.

Dans ce contexte où la commission scolaire s'est associée avec les instigateurs du projet, nous, les administrateurs avons aussi, tout comme notre employeur, un choix à faire. Nos connaissances et l'expérience acquis au fil des années nous ont permis de mener à bien le processus d'étude et d'analyse qui nous a permis de décider de notre action. Finalement, après avoir pesé le pour et le contre, nous avons choisi de participer positivement à la démarche visant l'implantation du projet.

Depuis le début de ce projet, plusieurs autres facteurs que nous avons qualifiés de préalables et de subséquents sont intervenus. Certaines actions et interventions ont été effectuées par d'autres intervenants que les administrateurs. Notons simplement celles du syndicat, des autres parents, des enseignants(es), des directeurs(trices) d'écoles, des chercheurs(cheuses) et conseillers(ères) extérieurs, des média d'information, du Ministère de l'éducation, etc.... A titre d'exemple de facteurs subséquents dont l'administrateur n'a pas pu tenir compte lors de son intervention, signalons la réaction d'un groupe de parents qui voulaient que la commission scolaire prévilégie l'enseignement de l'anglais plutôt que le développement de l'école alternative. Suite à la décision d'ouvrir une école alternative, un nombre appréciable de parents ont transféré leurs

enfants à la commission scolaire protestante, laquelle offre l'enseignement de l'anglais souhaité.

Ainsi influencé et transformé par des conditions, stratégies et objectifs, le projet d'école alternative n'a pas perdu sa personnalité, au contraire, il est passé de sa condition primaire à une étape modifiée qui tienne compte des objectifs éducationnels visés à la fois par les initiateurs et par les tenants de l'école traditionnelle. Par son actualisation, le projet d'école alternative affecte tous les éléments du système éducatif. Premièrement, il touche les quelque soixante élèves impliqués quant à la manière dont leur est transmise l'éducation; ensuite, il affecte l'école dite traditionnelle en remettant en question certaines traditions ou valeurs culturelles en place depuis plusieurs années; de même, il touche la commission scolaire qui est obligée de revoir son approche administrative face à une école plus autonome gérée par un conseil d'administration composé en majorité de parents; il concerne aussi le Ministère de l'éducation qui doit accepter certaines dérogations face au régime pédagogique; la société quant à elle est affectée par le fait qu'elle doit composer avec des différences.

Tout au long de la démarche, la rétroaction a constitué un élément essentiel au maintien et au développement de l'école alternative. Plusieurs corrections mineures ont été apportées durant la première année d'opération.

Ainsi, après une première année d'opération, c'est avec fierté que les représentants du groupe sont venus déposer et présenter au conseil des commissaires, un premier bilan positif de ses réalisations; de plus, ils ont présenté un plan d'action qui trace les orientations futures du projet, car la planification, comme nous l'avons souligné antérieurement, constitue une des forces des personnes novatrices.

Ainsi, l'implantation d'une école alternative à Vald'Or a touché d'une façon ou d'une autre toutes les composantes de notre système éducatif. Nous croyons que le fait que les gestionnaires de la commission scolaire se soient associés à ce changement a permis d'en maximiser les effets positifs dans le milieu, et d'en minimiser les effets négatifs.

Quoiqu'intéressant, nous avons dû écourter la présentation du contenu concernant l'implantation d'une l'école alternative à Vald'Or, puisque l'objet de cette présentation était de valider le fonctionnement de notre modèle. Nous espérons cependant que la présentation que nous en avons faite a permis de mieux saisir le sens et la portée de notre modèle de gestion du changement.

Conclusion au chapitre

L'objectif du présent chapitre consistait à présenter sous forme de modèle conceptuel une certaine représentation de la réalité à partir de notre expérience d'administrateur scolaire de plus de vingt ans, à laquelle s'ajoutait un bagage théorique présenté dans les chapitres précédents. Le modèle explicatif est construit à partir de l'ensemble de nos croyances, valeurs et conceptions du domaine pédagogique et administratif.

Notre modèle du système éducatif, présenté sous une forme systémique, montre premièrement les éléments du système, lequel baigne dans un environnement. Les différents éléments sont ouverts. De plus, ils sont en interaction dynamique, c'est-à-dire en mouvement et en ajustement continuels.

Le modèle se définit par différents éléments structuraux et fonctionnels. L'unité de traitement est l'élément central du modèle et se compose de l'administrateur et de facteurs préalables et subséquents. L'administrateur, instigateur de la transformation, exerce son influence par le pouvoir et le leadership et initie son action par la prise en compte d'indices précurseurs du changement primaire et sa réaction par la prise en compte de la rétroaction du changement modifié.

La construction de ce modèle nous a entre autre permis d'appliquer les concepts étudiés et développés dans les chapitres précédents. Par conséquent, nous avons atteint le but visé par cette recherche qui consistait à construire un modèle conceptuel concernant la gestion du changement par l'exercice du pouvoir et du leadership.

Nous sommes bien conscients que le modèle, pour les fins de cette recherche, demeure conceptuel ceci compte tenu que les notions qu'il véhicule découlent des connaissances théoriques des domaines d'étude concernés et exposés dans les chapitres précédents. Ainsi, tout changement qui s'impose à l'organisation devrait faire l'objet du traitement que nous suggère la théorie relativement aux conditions, stratégies et objectifs, afin d'en assurer une implantation efficace et harmonieuse. Finalement, la sensibilité à la rétroaction devrait nous permettre de constamment rectifier le tir, réajuster les conditions, stratégies et objectifs, et de prendre les bonnes décisions au bon moment.

C'est à la pratique que notre modèle de gestion du changement se raffinera mais nous avons la conviction qu'il constitue un outil indispensable pour mieux affronter les réalités même si nous savons qu'en pratique il ne fonctionnera pas de façon aussi harmonieuse qu'en théorie.

CONCLUSION

Le but visé par cette recherche était de formuler un modèle conceptuel concernant la gestion du changement par l'exercice du pouvoir et du leadership. Plus fondamentalement cependant, elle visait à amorcer une réflexion sur l'ensemble des considérations qui influencent de façon déterminante la vie d'un administrateur de carrière.

En plus de proposer un modèle de gestion du changement, cette démarche s'appuyait sur la conviction qu'un administrateur qui ajoute des connaissances théoriques à son expérience devient plus apte à faire face aux situations quotidiennes et par conséquent, mieux remplir son rôle de gestionnaire.

Le modèle proposé offre une perspective d'ensemble que nous avons voulu dans la foulée de la théorie générale des systèmes. Ce modèle dynamique en évolution dans le temps se veut un système explicatif de la réalité et tente d'intégrer un vécu expérientiel et des connaissances théoriques acquises au cours de notre maîtrise en éducation. Les données recueillies indiquent qu'une application de ce modèle peut mener à une maîtrise plus efficace du changement par celui qui le désire. Il saura comment adapter un outil aussi fondamental que le pouvoir pour assumer son rôle. De plus,

son leadership sera adapté à la situation et deviendra un allié de tout premier plan dans la dynamique qu'il vivra avec les autres. Cependant, ce modèle correspond à une représentation personnelle du monde de la gestion. Il ne saurait s'appliquer intégralement à tous les gestionnaires. On devient meilleur par rapport à soi-même. En fait, il s'agit d'une transition graduelle qui s'adapte aux contraintes du vécu de même qu'aux caractéristiques individuelles de l'apprenant-travaillant.

En somme, il s'agit de s'approprier le processus de formation et d'accepter le fait que ce processus en devient un de transformation en ajustement continu. Chaque administrateur désireux de s'améliorer doit s'approprier un processus de transformation individualisé. Cependant, l'administrateur efficace doit reconnaître que l'apprenant est l'élément le plus important du processus, l'élément qui guide la finalité même du système.

Les insatisfactions ou la situation problématique identifiés à l'automne 1983 et qui nous ont amenés à s'inscrire au programme de maîtrise ne sont pas actuellement complètement disparues puisque la démarche de transformation entreprise devra durer toute une vie. Par ailleurs, cette démarche nous a permis de constater une amélioration importante de notre condition d'administrateur. En effet, en

plus de nous avoir permis d'entreprendre le processus de transformation et ainsi cheminer dans notre propre apprentissage, elle nous a permis d'améliorer l'état de nos connaissances générales. De plus, elle nous a donné une nouvelle façon systémique de voir, d'analyser et de comprendre les différentes composantes du monde qui nous entoure.

Ainsi, l'introduction a présenté la situation de départ et a indiqué la démarche qui sera suivie pour atteindre certains objectifs proposés afin de solutionner notre problème. Le chapitre I a introduit la théorie générale des systèmes. Il met l'emphasis sur certaines notions importantes découlant du paradigme systémique. Les trois grands thèmes qui ont guidé l'ensemble de cette réflexion sont: le changement, le pouvoir et le leadership. Ils permettent de dégager certains éléments plus significatifs que d'autres dans le processus de formation intégré à la tâche de l'administrateur. Enfin, nous proposons un modèle concernant la gestion du changement, ce qui constitue l'atteinte du but visé par la présente démarche. Ce modèle permet entre autre de visionner comment l'administrateur peut gérer le changement dans le système scolaire. Ce modèle est le résultat de tout ce qui fut exposé dans les chapitres précédents. Il est l'aboutissement d'une démarche personnelle concernant l'étude et l'appropriation de théories additionnées à la pratique.

L'évolution vers un état amélioré de gestionnaire requiert avant tout un changement d'attitude intérieur. Un tel changement oblige l'administrateur à remettre en question plusieurs des valeurs qu'il considérait inébranlables. Cela l'oblige à revoir sa façon de penser, d'être et d'agir. Ce changement fondamental qui s'impose petit à petit chez le gestionnaire en transformation influence profondément son style de leadership. Un leadership autocratique ne peut pas survivre à pareil processus de transformation. Il apprend à reconnaître la valeur et l'intelligence de ses collaboratrices et collaborateurs et voit à se les associer. Il ne peut que devenir participatif, centré sur le groupe, tenant compte des besoins et de la motivation des membres qui le composent.

Nous avons donc ressenti ces transformations s'imposer petit à petit, et nous croyons que les bienfaits de notre démarche ne se seraient pas manifestés avec autant de valeur si elle s'était actualisé sur une plus courte durée.

Bien que la gestion du changement ne représente qu'un aspect parmi tant d'autres du rôle du gestionnaire, elle impose une réalité suffisamment vaste et difficile à cerner pour justifier le choix du sujet. Le présent travail comporte donc des limites, compte tenu de l'ampleur du sujet et compte tenu aussi des limites normales du cadre de la maîtrise.

Les trois éléments retenus, le changement, le pouvoir et le leadership, l'ont été parce qu'ils représentaient pour nous les éléments de base de notre vécu professionnel. De ces trois éléments, l'exercice du leadership s'avère être l'élément intégrateur qui permet au gestionnaire qui a le pouvoir d'orienter de façon harmonieuse le changement. L'auteur est conscient que plusieurs autres aspects importants du rôle du gestionnaire auraient pu faire l'objet de la présente étude comme par exemple, la planification, le contrôle et la supervision.

Même si le contenu du présent travail est partiel, il faut en dégager une valeur essentielle et non négligeable, c'est la faculté de s'inscrire dans une démarche de recherche et d'accepter de vivre un processus de transformation. De plus, la formation à la recherche proprement dite restera, pour celui qui l'a vécu, un atout majeur dans son avenir.

Pour conclure ce travail, nous citerons un extrait de la lettre qu'Edgar Faure, président de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, lettre adressée à M. René Maheu, directeur général de l'Unesco, le 18 mai 1972.

Il exprimait ses vues sur l'Education par quatre postulats. Quoique tous soient d'un grand intérêt, nous ne citerons que le quatrième:

Notre dernier postulat, c'est que l'éducation, pour former cet homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'"apprendre à être.

Si nous avons choisi ce texte d'Edgar Faure pour terminer, c'est parce qu'il résume de façon magistrale l'idée que nous avons de l'Education, et parce qu'il supporte la démarche que nous avons vécue de façon plus intensive au cours des quatre dernières années.

¹Edgar Faure, Apprendre à être, Fayard - Unesco, 1972. p. XVI.

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

- Bartholy, Marie-Claude et Jean-Pierre Despin. Le pouvoir: science et philosophie. Paris, Ed. Magnard, 1977. 158 p.
- Berbaum, Jean. Etude systémique des actions de formation. Paris, Presses universitaires de France, 1982. 239 p.
- Bergeron, Jean-Louis et Nicole Coté-Léger et Jocelyn Jacques et Laurent Bélanger. Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi / Québec, Gaétan Morin éditeur, 1979. 337 p.
- Bertalanffy, Ludwig von. La théorie générale des systèmes. New York, 1968, Dunod 1973 pour la traduction française. 262 p.
- Bertrand, Yves et Paul Valois. Les options en éducation. Gouvernement du Québec, Québec, 2ième édition revue et corrigée, 1982. XI - 191 p.
- Coté Nicole et Harry Abravanel et Jocelyn Jacques et Laurent Bélanger. Individu, groupe et organisation. Chicoutimi / Québec, Gaétan Morin éditeur, 1986. 440 p.
- Crener, Maxime et Bernard Monteil. Principes de management. Québec, Les presses de l'Université du Québec, 1971. XIX- 511 p.
- Cribbin, James J. Le leadership. Traduit de l'anglais par Marie-Luce Constant, Montréal / Canada, Les Editions de l'homme, 1986. 314 p.
- Crozier, Michel et Erhard Friedberg. L'acteur et le système. Paris, Editions du Seuil, 1977. 435 p.
- Crozier, Michel. Le phénomène bureaucratique. Paris, Editions du Seuil, 1962. 382 p.
- DeRosnay, Joël. Le microscope, vers une vision globale. Paris, Edition du Seuil, 1975. 305 p.
- Diverrez, Jean. Pratique de la direction participative. Paris, Entreprise moderne d'édition, 1971. 270 p.
- Dufresne, Jacques et Jocelyn Jacques. Crise et leadership, les organisations en mutation. Montréal, Boréal express, 1983. 326 p.

- Galbraith, John Kenneth. Anatomie du pouvoir. Paris, Editions du Seuil, 1985, 186 p.
- Gibb, Jack. Les clés de la confiance. Trad. de l'américain par Henriette Nobert. Québec, Le jour éditeur, 1981. 334 p.
- Gibson, James L. et John M. Ivancevich et James H. Donelly. Reading in organizations. Plano, Texas, Business publications inc., fourth edition, 1982. XI- 374 p.
- Gibson, James L. et John M. Ivancevich et James H. Donelly. Organizations, behavior, structure, processes. Plano, Texas, Business publications inc., fifth edition, 1985. XXII-757 p.
- Gordon, Thomas. Cadres et dirigeants efficaces. Trad. de l'américain par Anne-Marie Rouffaud. Paris, Belfond, 1980. 297 p.
- Harvard Business Review. On human relations. New York, Harper & Row publishers, 1979. VIII - 472 p.
- Huberman, A.M. Comment s'opèrent les changements en éducation?. Paris, Unesco: BIE, 1973. VI - 109 p.
- Kolb, David A. et Rubin M. Irwin et James M. McIntyre. Organizational psychology, a book of reading. New Jersey, U.S.A., Prentice-Hall inc., 1971. XII - 387 p.
- Korda, Michel. Le pouvoir, comment l'obtenir, comment s'en servir?. Montréal, Editions select, 1978, 333 p.
- Kuhn, Thomas S. La structure des révolutions scientifiques. Traduit de l'américain par Laure Meyer, Paris, Flammarion, 1970. 284 p.
- Laurin, Pierre. Le management, textes et cas. Toronto, Graw-Hill Editeurs, 1973. IX-747 p.
- Lépine, Ginette. Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec. Editions coopératives Albert St-Martin, Québec, 1977. 386 p.
- LeRégent, Bernard. Le pivot, fondements politiques de la réforme scolaire. Verdun, Les éditions E.I.P. inc., 1984. 63 p.
- Martzloff, Charles. Découvrir les systèmes. Paris, Les éditions d'organisation, 1975. 247 p.

- McDavid, John W. et Herbert Harari. Social psychology, individuals, groups, societies. New York, Harper & Row publishers, 1968. XI-479 p.
- McFarland, Dalton E. Management, Principles and practices. Third edition. London, Collier-Macmillan limited, 1970. X-715 p.
- Mintzberg, Henry. Structures et dynamique des organisations. Traduit de l'américain par Pierre Romelaer. Montréal, Edition Agence d'Arc inc., 1984. 434 p.
- Mondy, Wayne R. et Robert E. Holmes et Edwin B. Flippo. Management: concepts and practices. Boston, Allyn and Bacon inc., 1980. XX-665 p.
- Mucchielli, Alex. Rôles et communications dans les organisations. Paris, Editions E.S.F. Entreprise moderne d'édition et les Librairies techniques, 1983. p. 26 à 43.
- Newman, Peter C. L'establishment canadien, ceux qui détiennent le pouvoir. Traduit de l'anglais par Marie-Catherine Laduré. Montréal, Editions de l'homme, 1981. 538 p.
- Ouellet, André. Processus de recherche, une approche systémique. Québec, Presses de l'université du Québec, 1981. 268 p.
- Pelletier, Guy et Claude Lessard. La population québécoise face à la restructuration scolaire. Montréal, Guérin, 1982. 214 p.
- Peter, Laurence J. et Raymond Hull. Le principe de Peter. Traduit de l'américain par France-Marie Watkins. Montréal, Editions Stock, 1970. 181 p.
- Peter, Laurence J. Les ordonnances de Peter. Traduit de l'américain par Lucas DeLeen. Montréal, Editions la Presse, 1973. 245 p.
- Riverin, Alphonse et André Gagné et Jean Turgeon et Janon Hamel. L'administrateur public, un être pifométrique. Québec, Presses de l'université du Québec, 1981. 404 p.

- Tessier, Roger et Yvan Tellier. Changement planifié et développement des organisations, théorie et pratique. Montréal, Editions de l'IFG, 1973. XIII - 825 p.
- Toffler, Alvin. Le Choc du futur. Traduit de l'américain par Sylvie Laroche et Solange Metzger. Paris, Denoël/Gonthier, 1970. 526 p.
- Toffler, Alvin. La troisième vague. Traduit de l'américain par Michel Deutsch. Paris, Denoël/Gonthier, 1980. 607 p.
- Watzlawick, Paul et J. Weakland et R. Fisch. Changements, paradoxes et psychothérapie. Traduit de l'anglais par Pierre Furlon. Paris, Editions du Seuil, 1975. 190 p.

Articles et périodiques

- Brousseau, Richard. "Les empreintes du leadership", Revue Sources, Vol. 2, no. 6. Oct. 1986.
- Landry, Rodrigue et Omer Robichaud. "Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement." Revue des sciences de l'éducation, vol. XI, no. 2 (1985), pp. 295-317.
- Maheux, Jeanne. Historique de la notion de supervision. Annexe I d'un document de notes du cours Ads 907-76, UQAT, Rouyn / Québec, p. 3.
- Maheux, Jeanne. "Une expérience de planification", sous la direction de C. Barrabe et H. Girard, Administration scolaire, théorie et pratique, Chicoutimi, Gaétan Morin Editeur, p. 111.
- Villeneuve, Jacques, "La fonction de management dans un environnement en évolution" Revue Commerce, décembre 1975, p. 56.

Rapports

- Coombs, Philip H.. Qu'est-ce que la planification de l'éducation? Unesco, 1970, p. 16.
- Faure, Edgar, Apprendre à être, Fayard - Unesco, 1972. p. XVI.

Gouvernement du Québec. Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, " Rapport Parent ", Québec, 1964.

Gouvernement du Québec. Rapport de la Commission d'enquête sur la santé et de bien-être social, " Rapport Castonguay-Nepveu ", Québec, 1967 à 1972.

Gouvernement du Québec. L'Ecole, une école communautaire et responsable, Québec, Ministère de l'Education, 1982, p. 3.

OCDE. La planification de l'enseignement, vers une réévaluation, Paris, 1983, p. 34.

Autres sources

Bernier, Benoît. Guide pour la présentation d'un travail de recherche. Québec, 2e édition. Presses de l'Université du Québec, 1983. IX - 55 p.

Boucher, Adrien. Etude visant à permettre aux commissaires de décider de l'ouverture ou non d'une école alternative à la Commission scolaire de Vald'Or, document inédit, Vald'Or, 1985, 62 p.

Collerette, Pierre et Gilles Délisle. L'exercice du pouvoir dans les groupes et les organisations. Vidéogramme, Université du Québec à Hull, juin 1984.

Emond, Paul et Charles Lusthaus. Principales connaissances, habiletés et attitudes utiles aux gestionnaires scolaires. Projet P.I.G.E. (programme intégré de perfectionnement en gestion des écoles) de l'ENAP, document intégral et document synthèse, 1981.

French, John R.P. et Bertrand Raven. Les bases du pouvoir social. traduit de l'anglais par André Lévy. Extrait pages 359 à 375.

Goyette, Gabriel et Michèle Lessard-Hébert. La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Gouvernement du Québec, Conseil québécois de la recherche sociale, 1985. IX- 266 p.

Ministère de l'agriculture, des pêcheries et de l'alimentation du Québec. Formation de leaders. Québec, ADEP ltée, 1986. 130 p.

Morand, Maurice. Analyse d'un cas d'implantation de la gestion participative en milieu scolaire. Mémoire de maîtrise, Rouyn, CEUOQ, 1981, 241 p.

Revue Commerce, Articles sur le management, 1972 à 1975.
Documentation remise dans le cours ADS 762-85 lectures dirigées II.

Revue Sources, ENAP, Bulletin bi-mensuel publié sur la culture des organisations vol. 1 no.2, vol. 2 no.1 et 2, 1985, vol.2 no.3, 1986.

1981-82